

**Die poetische Werkstatt  
Rose Ausländers  
in einer  
Medialen Textwerkstatt Deutsch**

**Dissertation  
zur Erlangung des Grades eines Doktors  
der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.)**

**der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg**

**vorgelegt von Michael Gans aus Stuttgart**

**Ludwigsburg  
2003**

Erstgutachter: Prof. Dr. Harald Vogel  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Roland Jost

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 21.07.2003

## **Inhaltsverzeichnis**

Vorwort	5
Einleitung	7
1 Materiallage des literarischen Nachlasses von Rose Ausländer	11
2 Einflüsse auf Rose Ausländers Schreiben	61
3 Die ›Mediale Textwerkstatt Deutsch‹	97
4 Der ›Didactic Design Process‹ (DDP)	178
5 Artefakte des ›Didactic Design Process‹	252
6 Ausblick	278
7 Bibliographie	287
Personenregister	298
Glossar	300



## Vorwort

Nicht fertig

[...]

ich werde nicht  
fertig<sup>1</sup>

Rose Ausländer schrieb – schreibt mir aus der Seele! Oft und in letzter Zeit immer häufiger beschlich mich dieses Gefühl nicht (nie?) mit dieser Arbeit fertig zu werden. »Ganz normal« versuchten mich früher ›Dissertierte‹ zu beruhigen, »du wirst *immer* das Gefühl haben, nicht fertig zu sein – egal, wann.« Also höre ich auf, beende das Unabschließbare und lege meine Dissertation zur Begutachtung vor.

Nicht ohne mich zuvor bei all jenen von tiefstem Herzen zu bedanken, die mich in den letzten vier Jahren meiner Promotion mit Rat und Tat, Zeit, Geduld und Zuspruch, Fürsorge und Nachsicht, Nahrung und Bewegung, Soft- und Hardware, Zuckerbrot und Peitsche, Humor und gebotenem Ernst unterstützt haben – Danke!

Harald Vogel, meinem Doktorvater im wortwörtlichsten Sinn, der mich in den vergangenen neun Jahren unter seine Fittiche genommen, in mir die Begeisterung für Rose Ausländer geweckt, mich durch alle Höhen und Tiefen meines akademischen Werdegangs begleitet hat und mir immer ein aufrichtiger, väterlicher Freund gewesen ist. Karlheinz Fingerhut, der mir und dieser Arbeit wichtige Impulse gegeben hat (»Mach’ hinne!«). Roland Jost, der kurzfristig als Zweitgutachter eingesprungen ist und mir ein wertvoller Ratgeber war und ist. Ulrik Schroeder und Herbert Löthe, die als Informatiker bzw. Mathematiker immer offen waren für unsere literaturdidaktischen Anliegen und die Kooperation mit der Bildungsinformatik ermöglicht haben. Meinem ›Leidensgenossen‹ Michael Schäfer, der mit seiner grenzgängerischen Offenheit entscheidend zum Erfolg unserer Kooperation beigetragen hat. Kerstin Kohl für ihre Design-Ratschläge und Valentin Gross für seine Programmierkünste.

Helmut Braun, dem ›Wanderprediger in Sachen Rose Ausländer‹, der sich bei all meinen Anliegen äußerst kooperativ und entgegenkommend gezeigt hat und ohne den die wissenschaftliche Aufarbeitung des literarischen Nachlasses in Ludwigsburg nicht stattfinden könnte. Maria Ivanytska, Peter Rychlo und Markus Winkler, der ›Czernowitzer Fraktion‹, die durch ihren Sachverstand, ihre spontane Offenherzigkeit und ihre freundschaftliche Aufnahme, meine Vorortrecherchen in Rose Ausländers Heimatstadt begleiteten und den wissenschaftlichen Austausch zwischen Czernowitz und Ludwigsburg mit initiierten.

---

<sup>1</sup> »Nicht fertig« 6/69 – Hinweis: Die veröffentlichten Gedichte werden nach der Taschenbuchgesamtausgabe zitiert (Band 6/ Seite 69)

Der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg für die vielseitige und ausdauernde Unterstützung meiner diversen Studiengänge und meiner Promotion u.a. durch die Bewilligung eines Landesgraduierstipendiums während meiner ›Elternzeit‹. Dem Bukowina-Institut Augsburg, der Rose-Ausländer-Stiftung Köln, dem Heinrich-Heine-Institut Düsseldorf und dem Bukowina-Zentrum der Universität Czernowitz für die Unterstützung meiner Forschungstätigkeit.

Thomas Rubitzko und meinem Vater Gerhard Gans, die mit kritisch prüfendem Blick den Fehlerteufel lektorierend in seine Schranken gewiesen und den Verfasser auf inhaltliche, grammatikalische und stilistische Unregelmäßigkeiten aufmerksam gemacht haben. Thomas war mir bei unseren Waldläufen außerdem ein konditionsstarker Gesprächspartner und freundschaftlicher Ratgeber. Michael Domhan und Bernd Braun für die Lauffähigkeit meines Rechners und Werner Geist für die Wiedererlangung meines Seelenfriedens.

Roswitha, Gerhard und Ingrid für ihren großelterlichen Einsatz – ohne die Betreuung ihres Enkels Christoph hätte sich das Dissertationsprojekt seines Vaters erheblich mehr in die Länge gezogen. Und nicht zuletzt meiner Frau Angela für das liebevolle und fürsorgliche Management zu Hause, für manche freigespreste Stunde, die ich meiner Arbeit widmen konnte, für kritische und aufbauende Kommentare – kurz: für ihren selbstlosen Einsatz, der ihr viel, manchmal zu viel abverlangte und für den ich unendlich dankbar bin!

Leonberg, im Mai 2003

Michael Gans

Vorbei

Es ist vorbei  
Nie  
ist es vorbei

Wir sind die  
unsterblichen Mohikaner  
altneues Volk

Erde aus Sand  
Himmel aus Feuer

Es gibt Aprikosen  
und Flötenspieler

Komm  
laß uns Erde und Himmel  
umarmen<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> »Vorbei« 10/152

## Einleitung

Das Interesse am Thema der Arbeit basiert auf einer dreijährigen Auswertung des literarischen Nachlasses von Rose Ausländer an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Rahmen des Forschungsprojekts ›Werkstatt Lyrik‹.<sup>G1</sup> Die deutsch-jüdische Autorin gilt als eine der bedeutendsten Lyrikerinnen des 20. Jahrhunderts und stammt aus Czernowitz<sup>G</sup>, früher österreichisches Kronland Bukowina<sup>G</sup>, heute Ukrainische Republik. Ihre literarische Hinterlassenschaft umfasst ungefähr zwanzigtausend Blatt Manuskripte<sup>G</sup> und Typoskripte<sup>G</sup> aus über sechzig Jahren, die ihre Arbeit an Gedichten dokumentiert. Das vorgefundene Material wurde gesichtet und einzelnen Gedichten zugeordnet. Exemplarisch wurden die Bearbeitungen auf einzelnen Blättern, Überarbeitungen zwischen zwei oder mehreren Fassungen eines Gedichts oder Verarbeitungen von Motiven in unterschiedlichen Gedichten untersucht und beschrieben.<sup>2</sup> So konnten anhand des vorliegenden Materials Gestaltungsprozesse von Gedichten rekonstruiert werden, was die Vorstellung von ›Gedichtwerkstätten‹<sup>G</sup> evozierte. Das Entstehen eines Gedichts ist in den Fassungen dokumentiert, die in manchen Fällen eine ›Textgenese‹<sup>G</sup> abbilden. Durch die Auswertung mehrerer Gedichtwerkstätten wurde die spezifische Arbeitsweise Rose Ausländers, ihre ›Handwerklichkeit‹,<sup>3</sup> erkennbar.

Im 1. Kapitel der Arbeit werden beispielhaft Befunde am vorliegenden Material vorgestellt. Charakteristika des Schreibens bei Rose Ausländer, typische Motivkreise und Gestaltungsmerkmale wurden bei der Untersuchung des Materials deutlich. Beobachtungen zur schriftstellerischen Entwicklung z.B. durch Vergleiche von Gedichten aus dem Früh- und Spätwerk<sup>G</sup> ergänzten die Analyse. Die Nachlassmaterialien Rose Ausländers zeugen von einer ›poetischen Werkstatt‹<sup>G</sup>.

Kontextmaterialien, z.B. biographische, literarische und zeitgeschichtliche Quellen, dienen zur Überprüfung und Ergänzung der literarischen Befunde aus den Nachlassmaterialien. Durch die Untersuchung des Materials aus ihrem literarischen Nachlass und der dazu korrespondierenden Texte, durch die Sichtung von zeitgeschichtlichen Dokumenten, der Befragung von Zeitzeugen, durch Recherchen in Czernowitz und Düsseldorf<sup>G</sup> sollte u.a. geklärt werden, welche Einflüsse für das Schreiben Rose Ausländers bestimmend waren: z.B. welche biographischen bzw. zeitgeschichtlichen Zäsuren poetische Auseinandersetzungen initiierten, welche Begegnungen, Korrespondenzen und Erlebnisse zum lyrischen Schreiben motivierten und welche Erfahrungen, Erinnerungen, Träume und Utopien ihr Schreibkonzept prägten. Es

---

<sup>1</sup> Hinweis: Begriffsklärungen sind im Glossar am Ende der Arbeit zusammengestellt und im Fließtext mit einem ›<sup>G</sup>‹ gekennzeichnet.

<sup>2</sup> Interpretationen zu ausgewählten Gedichtwerkstätten sind publiziert in:

VOGEL / GANS (1996), VOGEL / GANS (1998), GANS / JOST / VOGEL (2002a), GANS / VOGEL (2002b), VOGEL (2003a), VOGEL (2003b)

<sup>3</sup> Rose Ausländer selbst bezeichnet Schreiben in ihrem gleichnamigen Gedicht als »Handwerk« (8/46 – Abb. 10).

wurde geprüft, inwieweit das Schreibkonzept mit einem Lebenskonzept gleichzusetzen ist. Im 2. Kapitel werden deshalb, wiederum exemplarisch, diese Einflüsse auf das Schreiben Rose Ausländers am vorliegenden Material thematisiert.

Während der Materialsichtung im Nachlass entstand die Idee, die ›poetische Werkstatt‹ Rose Ausländers didaktisch nutzbar zu machen. Die Hypothese war, dass die Beschäftigung mit Fassungen eines Textes – auch mit ›unfertigem‹ Material aus einer ›poetischen Werkstatt‹ – für Lernende ergiebiger sein kann, als die Auseinandersetzung mit der ›Endfassung‹ bzw. ihren ›Lesarten‹<sup>G</sup>. Neben den Gedichten sollten autobiographische und poetologische Selbstäußerungen Rose Ausländers als Hintergrundinformationen zur Verfügung stehen. Eine weitergehende Kontextuierung, etwa durch zeitgeschichtliche Dokumente, Briefe, korrespondierende Texte anderer Autoren, Zitate aus der Sekundärliteratur, Film-, Bild- oder Tondokumente sollten das Arrangement ergänzen. Diese Vorstellungen führten zum Problem der medialen Umsetzung und zur Frage, inwieweit die Neuen Medien<sup>G</sup> dabei genutzt werden können.

Deshalb wurde zunächst der aktuelle Stand computerunterstützter Artefakte gesichtet und ihre Relevanz für den Literaturunterricht geprüft. Sie gaben Impulse für die eigene Konzeption durch u.E. gelungene Detaillösungen, zeigten aber auch planerische Defizite und Produktmängel auf, die Einfluss auf den von uns vollzogenen Entwicklungsprozess hatten.<sup>1</sup> Die Sichtung führte zu einer eigenen fachdidaktischen Standortbestimmung. Es wurde herausgearbeitet, welche zentralen Forderungen an die didaktische Konzeption von Lehr-Lern-Arrangements zu richten sind. Wir orientierten uns an allgemeindidaktischen, fachdidaktischen<sup>2</sup> und mediendidaktischen Positionen.<sup>3</sup>

Anhand der aufgestellten didaktischen Forderungen und in der konkreten Auseinandersetzung mit dem Nachlassmaterial entstand das Konzept einer ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹<sup>G</sup>, das in Kapitel 3 der Arbeit umrissen wird.

Die Fülle der bearbeitungsrelevanten Materialien, die für Lehr-Lernprozesse in einer Textwerkstatt arrangiert werden können und das Konzept der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹ führten zu Überlegungen, wie die Möglichkeiten der Neuen Medien bei der Umsetzung solcher Lehr-Lern-Arrangements<sup>G</sup> nutzbar gemacht werden können. So setzte ein Kooperationsprozess mit dem Fach Bildungsinformatik ein, der ursprünglich die Entwicklung computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements<sup>G</sup> zum Ziel hatte. Schnell wurde jedoch klar, dass einerseits für die Anforderungsbeschreibung eines solchen ›Produkts‹ kein geeignetes Instrumentarium zur Verfügung stand und andererseits die ›Produktorientierung‹ insgesamt der Ent-

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 3.4.1 Computerunterstützte Lernumgebungen für den Deutschunterricht

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 3.3.1 Didaktische Forderungen

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 3.4.2 Mediendidaktische Orientierungen



wicklung eines geeigneten Prozesses für die Konzeption und Umsetzung von Lehr-Lernsoftware vorgreift. Die Komplexität des Inhalts, die Kommunikation im Entwicklerteam (zwischen Fachdidaktikern, Bildungsinformatikern, Didaktischen Designern etc.)<sup>1</sup> und die Dokumentation des Anwendungsprozesses zwangen zur Entwicklung geeigneter Instrumente für die exakte Beschreibung eines computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements. Das anvisierte Endprodukt des Anwendungsprozesses war jetzt keine ›klassische Software‹ im Sinne eines ›Computerprogramms‹ mehr, sondern eher ein Designprodukt mit Programm- bzw. Verarbeitungslogikelementen, das den Deutschunterricht bzw. seinen bisherigen Medienverbund *ergänzen* sollte. So verlagerte sich aus den erkannten Defiziten heraus die Forschungsarbeit auf die Konzeption, Erprobung und Modifikation eines ›Didactic Design Process‹<sup>G</sup> (DDP), wie er in Kapitel 4 der Arbeit beschrieben wird. Der DDP war ein Anwendungsfall der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹.

Für die Präsentation der Dramaturgie eines computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements wurde das ›Didaktische Drehbuch‹<sup>G</sup> als Modellierungsinstrument entwickelt, das das Werkstattangebot textuell beschreibt und seine materialen und operationalen Wegführungen konkretisiert. Das Didaktische Drehbuch wurde innerhalb eines fachdidaktischen Diskurses validiert und modifiziert und zum ›Didactic Storyboard‹<sup>G</sup> weiterentwickelt. Anhand der Drehbuchvorgaben erstellten Fachdidaktiker und Informatiker sequenzielle Prototypen als digitale Umsetzungen des Arrangements, die auf ihre Relevanz (didaktische und funktionale Qualität) hin überprüft wurden. Ergebnisse des Prototyping<sup>G</sup> zogen ihrerseits Modifizierungen der Arrangementkonzeption, der Drehbuchdramaturgie oder der hypermedialen (Teil-) Realisierungen nach sich.

Die während des Didactic Design Process entstandenen ›Artefakte‹<sup>G</sup> sind im 5. Kapitel der Arbeit separat ausgewiesen und sind einzusehen im Internet unter der Adresse: <http://www.didaktischesdrehbuch.de>.

Abschließend werden in Kapitel 6 die Perspektiven erörtert, die sich aus der Nutzung der Neuen Medien für den Deutschunterricht bzw. für die Kooperation mit der Bildungsinformatik ergeben. Die sich anschließenden Phasen des Didactic Design Process bis hin zur Implementierung eines ›Endproduktes‹ und seiner Evaluation bzw. Modifikation zeigen den konkreten, notwendigen Handlungsbedarf im Hinblick auf computerunterstützte Lehr-Lern-Arrangements auf, der nicht ohne Einfluss auf die Fachdidaktik bleiben wird.

---

<sup>1</sup> Hinweis: Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde in dieser Arbeit auf die inzwischen übliche Doppelnennung beider Geschlechter (z.B. Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker bzw. Fachdidaktiker/innen oder FachdidaktikerInnen) verzichtet, selbstverständlich sind aber Frauen *und* Männer bzw. Mädchen *und* Jungen gemeint.



## 1 Materiallage des literarischen Nachlasses von Rose Ausländer

1.1	Notizen	13
1.2	Fragmentblätter	16
1.3	Bearbeitung einer Fassung	18
1.4	Überarbeitung eines Gedichts anhand mehrerer Fassungen	20
1.5	Verarbeitung eines Motivs in verschiedenen Gedichten	29
1.6	Poetologische Äußerungen	33
1.7	Autobiographische Äußerungen	47
1.8	»Ich gehe / im Bett / spazieren« – das »Spätwerk«	54
1.9	Gestaltungsmerkmale	57
1.10	Zusammenfassung	59

Die literarische Hinterlassenschaft Rose Ausländers umfasst ungefähr zwanzigtausend Blatt Manuskripte und Typoskripte aus über sechzig Jahren, die ihre Arbeit an Gedichten dokumentieren. Der größte Teil des Nachlasses der Autorin gehört der Stadt Düsseldorf, die Originale befinden sich im Heinrich-Heine-Institut.<sup>1</sup> Der Nachlassverwalter von Rose Ausländer, Helmut Braun, hat den Textbestand aus dem Nachlass der Dichterin in Kopie der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zu Forschungsarbeiten überlassen.<sup>2</sup> Zusätzlich übertrug Helmut Braun in Kopie Textkonvolute Rose Ausländers, die aus anderen Quellen stammen und Eigentum der Rose-Ausländer-Stiftung Köln sind.<sup>3</sup> An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg befindet sich damit die kompletteste Textsammlung zu Rose Ausländer, die neben Manuskripten und Typoskripten auch die Druckfassungen ihrer Gedichte umfasst.

VOGEL (2002) resümierte über den aktuellen Stand der Archivierungstätigkeit in Ludwigsburg:

Der Blick in die Manuskripte und Typoskripte zeigt nicht allein Lesarten, sondern offenbart uns ein poetologisch reflektiertes Schreiben, das mit ästhetischer Sensibilität das poetische Handwerk verfeinert. »Schreiben ist Trieb«, wenn dieses Bekenntnis Rose Ausländers auch Unmittelbarkeit oder schreibende Ekstase suggeriert, so untermauert ihr sprachhandwerklicher Prozess des dichterischen Schreibens eine künstlerische Bewusstheit, die einem poetischen Geniestreich widerspricht. Ihre Arbeitsweise gleicht einer dem Bildhauerischen vergleichbaren Sprachgestaltung. Schreiben generiert sich bei Rose Ausländer als Prozess.<sup>4</sup>

Es konnten anhand des vorliegenden Materials Gestaltungsprozesse von Gedichten rekonstruiert werden. Diese »Textgenesen« legten das Bild von »Gedichtwerkstätten« nahe. Die

---

<sup>1</sup> Bilker Straße 14, Heine-Haus, 40213 Düsseldorf

<sup>2</sup> vertraglich bestätigter Treuhänder an der PH Ludwigsburg ist Prof. Dr. Harald Vogel

<sup>3</sup> z.B. aus dem Nachlass des Bruders Max Scherzer (Rose-Ausländer-Stiftung, Glender Straße 277, 50935 Köln)

<sup>4</sup> VOGEL (2002): Vorbemerkungen zum Kolloquium »Werkstatt Lyrik Rose Ausländer«. In: GANS / JOST / VOGEL (2002a), S. 55

Werkstatt eines Gedichts ist durch Fassungen zugänglich, die in manchen Fällen die chronologische Folge einer Textgenese abbilden. Durch die Auswertung mehrerer Gedichtwerkstätten wird die spezifische Arbeitsweise Rose Ausländers, ihre ›Handwerklichkeit‹, erkennbar. Neben den Veränderungen erwies sich auch die Beständigkeit einzelner Passagen als relevanter Beobachtungsaspekt.

Die für diese Arbeit ausgewählten Gedichtwerkstätten aus dem literarischen Nachlass Rose Ausländers sollten hinsichtlich der Bearbeitungssignaturen, der formalen und inhaltlichen Charakteristika und der verwendeten Motive repräsentativ für das Gesamtwerk der Autorin sein. Vor Beginn des Dissertationsprojekts wurde deshalb bereits mit einer umfassenden Sichtung des Gesamtbestandes im Rahmen des Forschungsprojektes ›Werkstatt Lyrik‹ (1997-2000) an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg begonnen.<sup>1</sup>

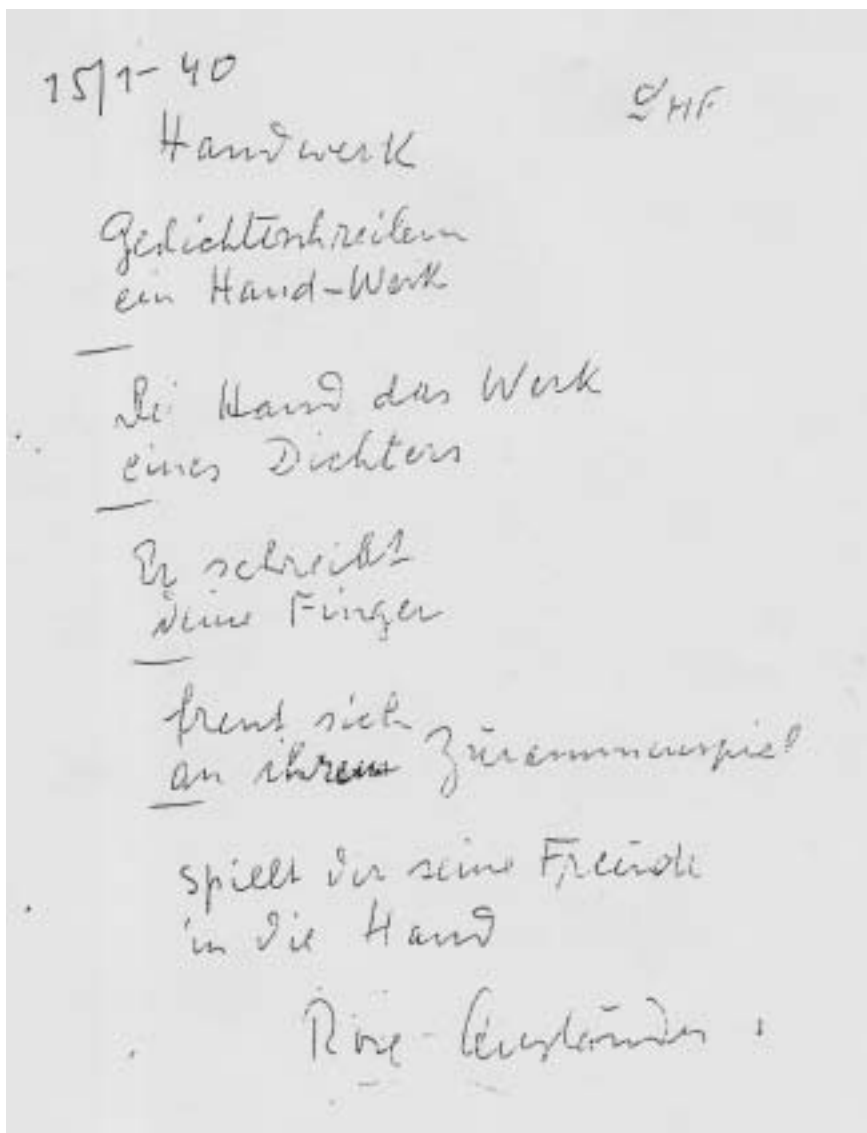


Abb. 10 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Handwerk« 8/46, erstmals veröffentlicht im Gedichtband *Doppelspiel* 1977 (Bestand Archiv).

<sup>1</sup> Vgl. Forschungsbericht VOGEL (2000), Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

## 1.1 Notizen

Rose Ausländer führte bei Besuchen bzw. Reisen Notizbücher mit sich. Darin hielt sie z.B. Inhalte aus Telefonaten oder Gesprächen fest, machte sich Notizen<sup>G</sup> zu Reisestationen, z.B. zu Ortsnamen, Gebäuden, historischen Details oder auch zu Bildern, die sie in Ausstellungen betrachtete. Auch spontane Einfälle zu Wortbildungen, Sequenzen, Versen, Strophen, Motiven etc. versuchte Rose Ausländer möglichst umgehend schriftlich festzuhalten. Dabei verwendete sie ›Gabelsberger Stenogramm‹<sup>G</sup> und lateinische Schrift.<sup>1</sup>

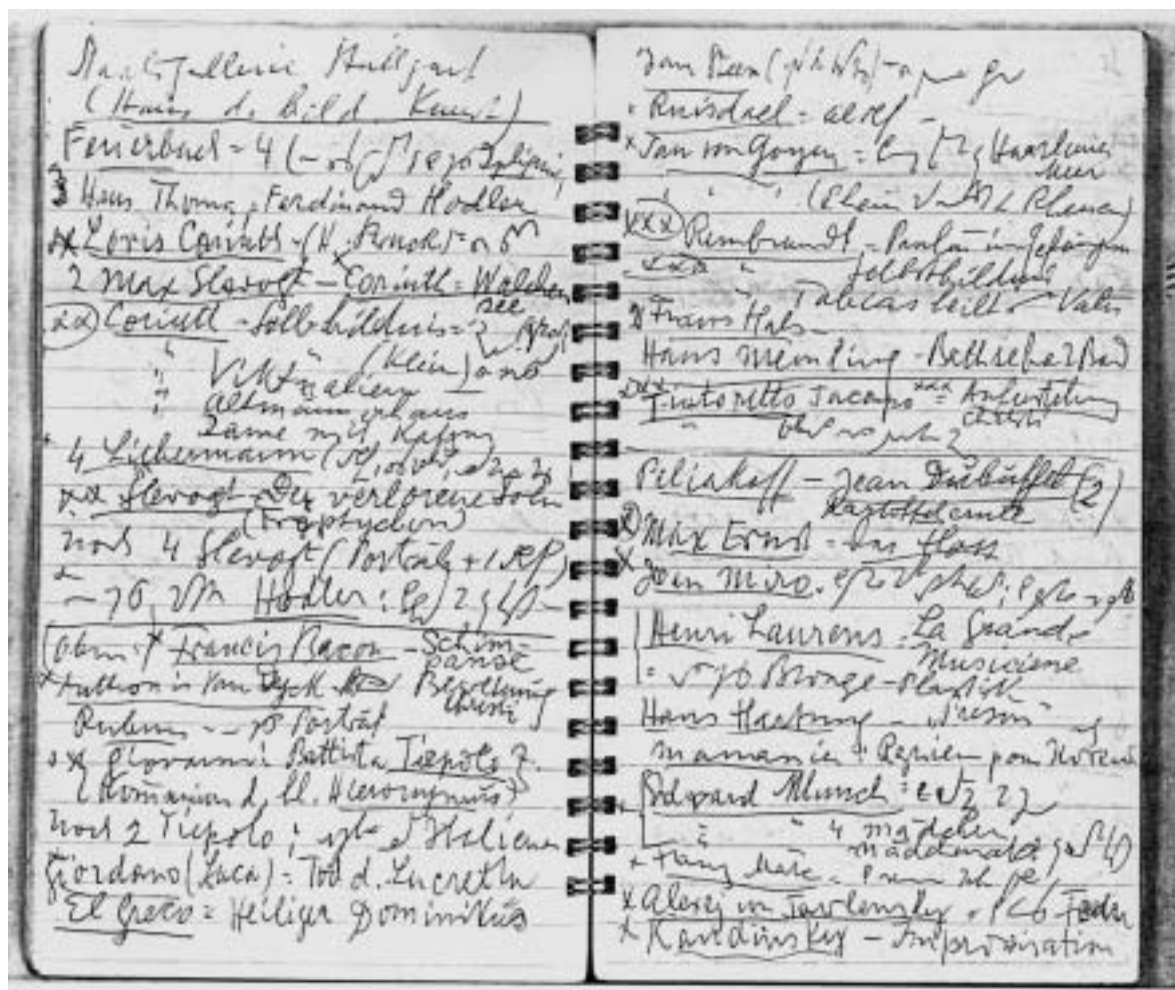


Abb. 1.10 – Kopie aus einem Notizbuch Rose Ausländers, das den Besuch der Stuttgarter Staatsgalerie Anfang Mai 1969 belegt. (Bestand Archiv).

Bei Museumsbesuchen notierte die Autorin Bildtitel und Künstlernamen, nahm eine erste spontane Bewertung des Gemäldes vor (meist mit einer variierenden Anzahl von Kreuzen) und hielt in Stichworten erste Eindrücke, Assoziationen oder Sprachwendungen fest.

<sup>1</sup> Viele dieser stenographierten Passagen konnten bislang nicht entziffert werden – ein Forschungsdesiderat, das noch viele Erkenntnisse über erste Notationen späterer Gedichte erhoffen lässt. Da Rose Ausländer nicht wie üblich in einem Liniensystem stenographierte und einzelne Zeichen durch ihre Handschrift stark modifiziert hat, gestaltet sich die Entzifferung sehr schwierig; zumal es kaum noch qualifizierte Fachleute gibt, die in der Lage sind ›Gabelsberger Stenogramm‹ zu lesen oder zu schreiben.

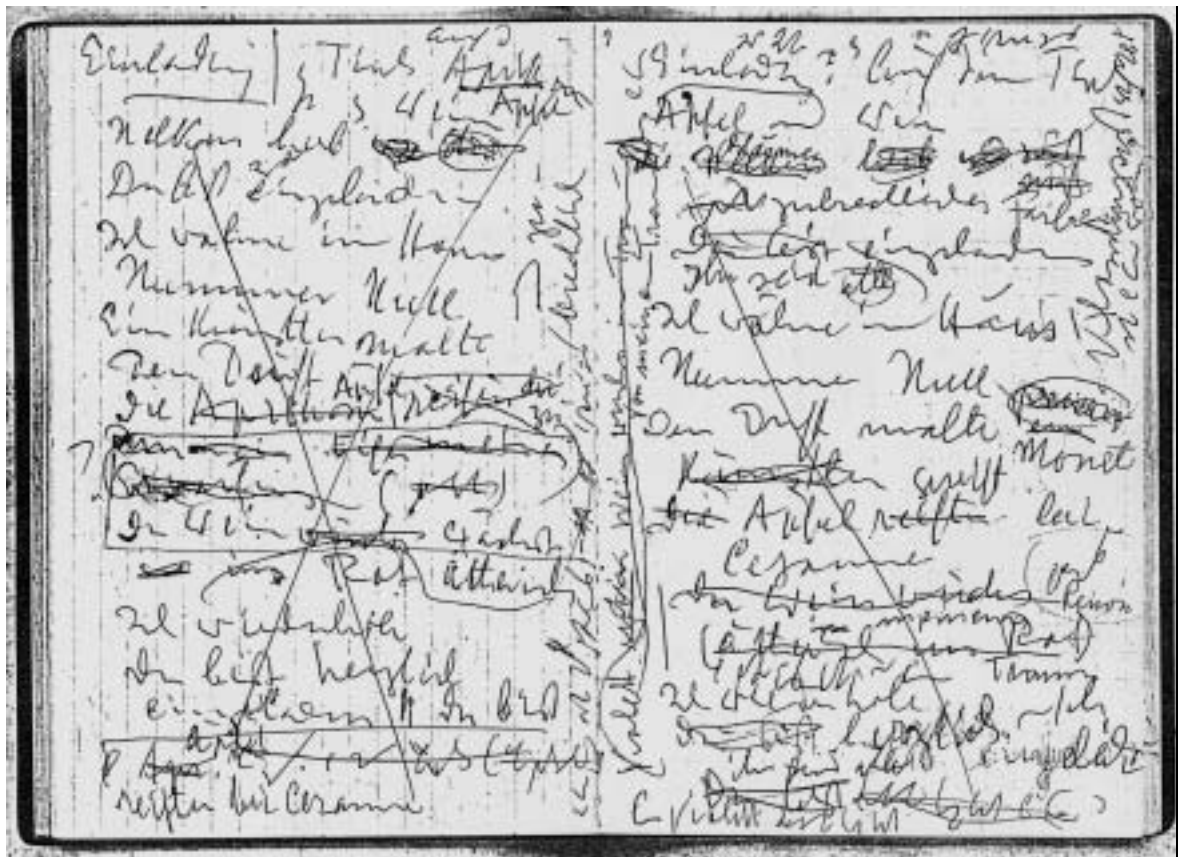


Abb. 1.11 – Kopie aus einem Notizbuch Rose Ausländers von 1970/71. Die Doppelseite enthält Notizen zu dem veröffentlichten Gedicht »Einladung« 7/35 (Bestand Archiv).

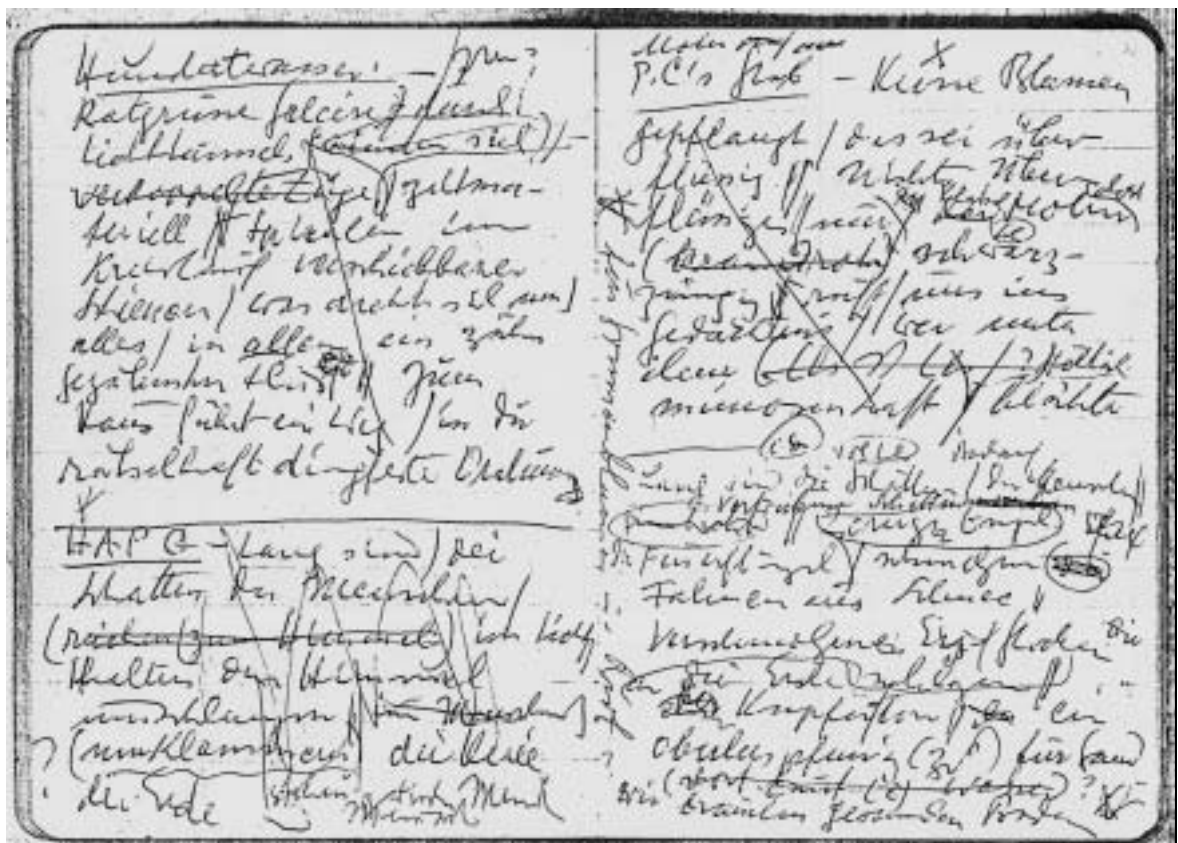


Abb. 1.12 – Kopie aus einem Notizbuch Rose Ausländers mit Eintragungen zu den später veröffentlichten Gedichten »Hundertwasser« 10/133, »HAP Grieshaber« 7/40 und »Paul Celans Grab« 6/120, das am 24.02.1971 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung erstmals veröffentlicht wurde (Bestand Archiv).

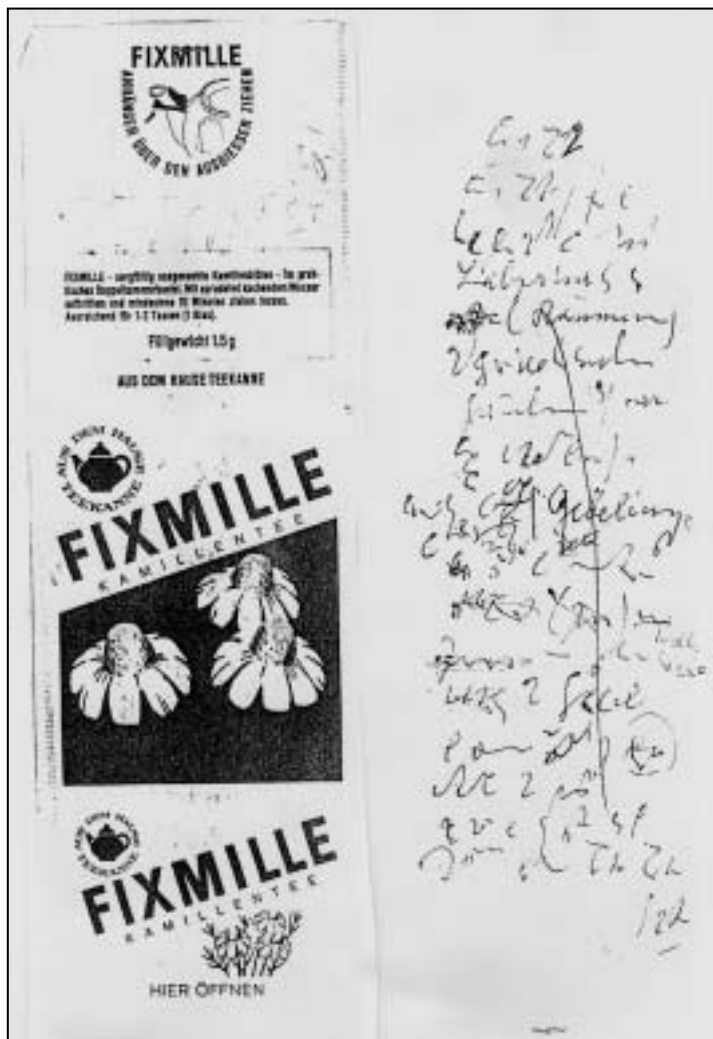


Abb. 1.13 – Kopie der Vorder- und Rückseite einer von Rose Ausländer beschriebenen Teebeutelverpackung (Bestand Archiv).

Es entsteht der Eindruck, dass kein wichtiger Gedanke, keine brauchbare Formulierung verloren gehen durfte: Wenn nichts anderes zur Hand war, diente auch eine Teebeutelverpackung als Notizzettel.

Diese Notizen ermöglichen bei der Auswertung zeitliche Einordnungen und geben Auskunft z.B. über bildnerische Vorlagen als Inspiration ihrer ›Malergedichte‹ (s.u.).<sup>1</sup> Sie liefern wichtige Hinweise zur Ideenfindung eines Textes.

<sup>1</sup> Vgl. dazu: VOGEL (2003b)



## 1.2 Fragmentblätter

Mein Leben/ besteht aus/ zwei Kriegen/ und Angst/ vor dem dritten// ✓

DIE LAWINE Eine Lawine/ Zeit/ rollt lautlos/ vom Gipfel// (Die Opfer/ Taggeröll//)  
Käfer/ ein Mäschu/ in seiner Maschine// Im Felsfleisch/ der Bach/ fängt auf  
die Lawine/ was schwimmt mit ihr/ durch die Schlucht

SALVADOR DALI Schlaf/ das Zifferblatt/ kennt keine Zeit// Die wiederholte  
Frau/ die Traumfrau// Schlummerdinge/ transparent// in magischer <sup>Magisch</sup> ~~Handschatt~~  
das makellose Menschenantlitz <sup>die der roten Leinwand</sup> ~~(Menschengesicht)~~  
(XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX)

MOMENTAUFNAHMEN Eifrig/ der Fotograf/ fängt auf/ deine Augenblicke// deine  
Blitze/ hin/ her// Sonnenfaden/ auf deinen Wimpern/ eine Regenreihe// Hundert/  
tanzend/ Bewegungen// Du/ ein Album/ bist in Bild//

SCHLÜSSEL  
Mein Zimmer/ hat viele Türen// Jede führt/ in ein Zimmer/ mit vielen Türen//  
Ich/ bene von Tür zu Tür/ von Zimmer zu Zimmer// Stimmen hören/ eine Echo  
von Worten/ hinter einer Tür/ die verschlossen ist// Ich suche (wo-find-ich?)  
den Schlüssel/ das Schlüsselwort //

JAHREZEIT <sup>Mutter</sup> ~~Lieblich~~ mein Liebling/ Rebekka/ unter den Lebenden nicht/ auch ich  
dich / in Mondschnee// <sup>Eisener</sup> ~~Dursten~~ deine Schmelzlippen// Ich-trink-dir-au/ Mit dem  
Kerzenglas/trink ich dir zu/ Wein aus Talgtropfen// und-sunne dein Lieblings-  
lied// "Schöne Malke....laß uns trinken/ auf die Feinde/ (doch) verrät es ihnen  
nicht/ die Tränen rinnen/ aus dem Becher/ ins Nichts"/ wo du dich leerträumst  
ewig (sein Liebling)

MÜTTER In einer Mainacht/ mir anvertraut/ als Mutter// Eine Kleinzeit//  
Gespielin/ die mir zuxarf rollte/ den Vollmond // Aufhängen durst ich ihn/  
in Innenfenster// Hungerjahre/ aßen wir zusammen// nicht Fleisch/ nicht  
Brot// Sterngeduld// (XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX) <sup>kein</sup> ~~Nicht~~ einen Mond/  
einen Fixstern/ auf-meiner-Trauer / pflanz ich/ auf meiner Trauer

Der Mensch/ ~~ist ein~~ Tier/ das denkt/ was es träumt/ das-spricht/ was es denkt  
Das träumt/ was es denkt und spricht// (Der Mensch-denk/ er sei kein Tier/  
weil er träumt (denkt))// Was ist ein Mensch/ der nicht träumt //

Staffelei Stür ein Haus ein/ steht ein Mann (auf-erhebt sich ein Mann?) und  
fest/ das Pegafeuer/ zum Schornstein anau// Schwafelkügig/ die Katze /  
schleicht <sup>verstecken</sup> ~~up den Schornstein~~ // Sterne verstecken sich/ hinter der  
Mondscheiterl// ~~Im Haus~~ <sup>Im Haus</sup> ~~auf dem Tisch~~ <sup>auf dem Tisch</sup> ~~hinter sich~~ // Du fallst / in  
eine Trücker

Ich liebe <sup>die</sup> ~~sanfte~~ Barbaren// Sie wohnen/ hinter der Südwauer/ von Atlantis/  
(Arkedon). Dort hab ich ein Haus/ aus Papier und eine Bernsteinkatze/ in Fel-  
ertragen ~~bringen~~ schenken die S.S. <sup>Mein</sup> ~~Katze~~ <sup>Mein</sup> ~~eine~~ <sup>eine</sup> ~~zierliche~~ <sup>zierliche</sup> ~~Maus~~

Abb. 1.20 – Kopie eines »Fragmentblatts« (»Mein Leben«, »Die Lawine«, »Salvador Dali«, »Momentaufnahmen«, »Jahrzeit«, »Mutter«, »Der Mensch«, »Staffelei«, »Ich liebe / sanfte Barbaren«, Bestand Archiv).



Mit verschiedenen Schreibmaschinen tippte Rose Ausländer anhand ihrer Notizen konsistente Textentwürfe ab und sammelte meist mehrere Fragmente auf einem eng beschriebenen Blatt.<sup>1</sup> Diese Fragmentblätter<sup>G</sup> sind erste lyrische Ausarbeitungen eines Textes als Typoskript<sup>G</sup>.

Um Platz und damit Papier zu sparen sind die Strophen- und Zeilenumbrüche mit Schrägstrichen gekennzeichnet und in fortlaufenden Zeilen notiert. Auf diesen Blättern finden sich skizzenhafte Formulierungen: Rose Ausländer experimentierte mit Alternativen, strich, ergänzte und stellte teilweise während des Tippens den Text um. Die Blätter bearbeitete sie anschließend handschriftlich.

Von den meisten Typoskripten fertigte die Autorin mehrere Durchschläge auf Transparentpapier, so dass sie eine Version auf verschiedenen Vorlagen variierend bearbeiten konnte.

In diesen Doubletten dokumentiert sich [...] die Tatsache, daß die Lyrikerin manchmal eine unveröffentlichte Form eines Gedichts in verschiedene Richtungen weiterverändert. Die so entstandenen unterschiedlichen Endfassungen haben für sie gleichermaßen Gültigkeit. Die Entwicklung von sehr ähnlichen Gedichten geht vor allem auf das [...] Faktum zurück, daß Rose Ausländer häufig unfertige Fassungen mit mehreren Durchschlägen abschreibt und dann auf den einzelnen Kopien Veränderungen vornimmt, die sich voneinander unterscheiden.<sup>2</sup>

Bei diesen auf Dünndruckpapier getippten Typoskripten gestaltet sich die Archivierung sehr schwierig: das Papier wird brüchig und die Texte verblassen, so dass die Sicherung mittels Fotokopien bei einigen Blättern bereits 1994 nicht mehr möglich war.

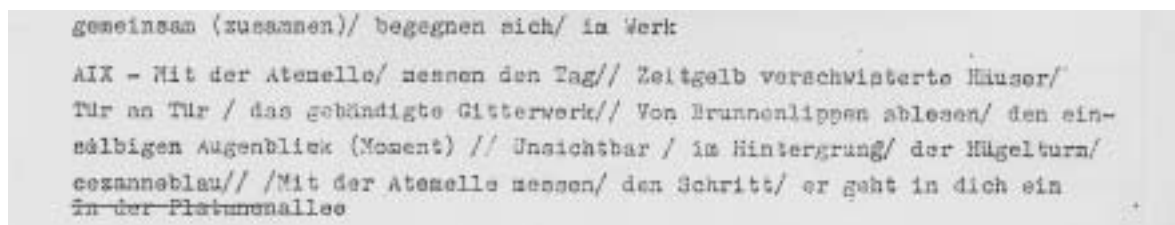


Abb. 1.21 – Ausschnitt aus einer Kopie eines Fragmentblatts zu dem Gedicht »Aix« (7/125, Bestand Archiv).

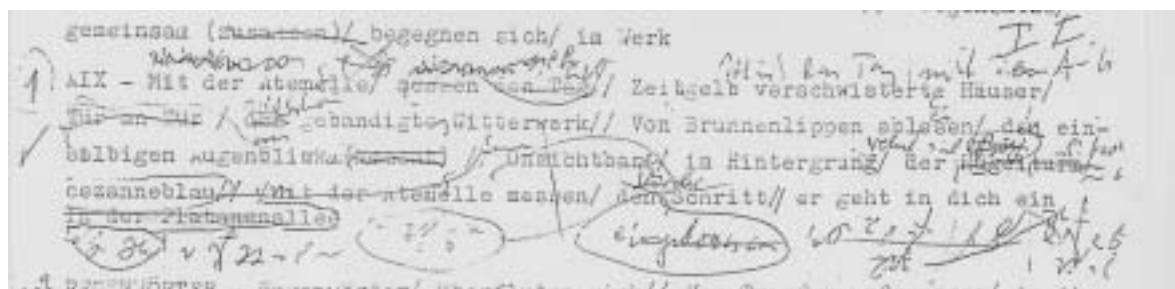


Abb. 1.22 – Dieser Ausschnitt zeigt den gleichen Durchschlag wie bei Abb. 1.21 in anderer Bearbeitung (Bestand Archiv).

<sup>1</sup> KÖHL hat über 30 verschiedene Schreibmaschinentypen an den Typoskripten Rose Ausländers nachgewiesen (Gesprächsprotokoll GANS, 1994).

<sup>2</sup> KÖHL (1993), S. 239

### 1.3 Bearbeitung einer Fassung

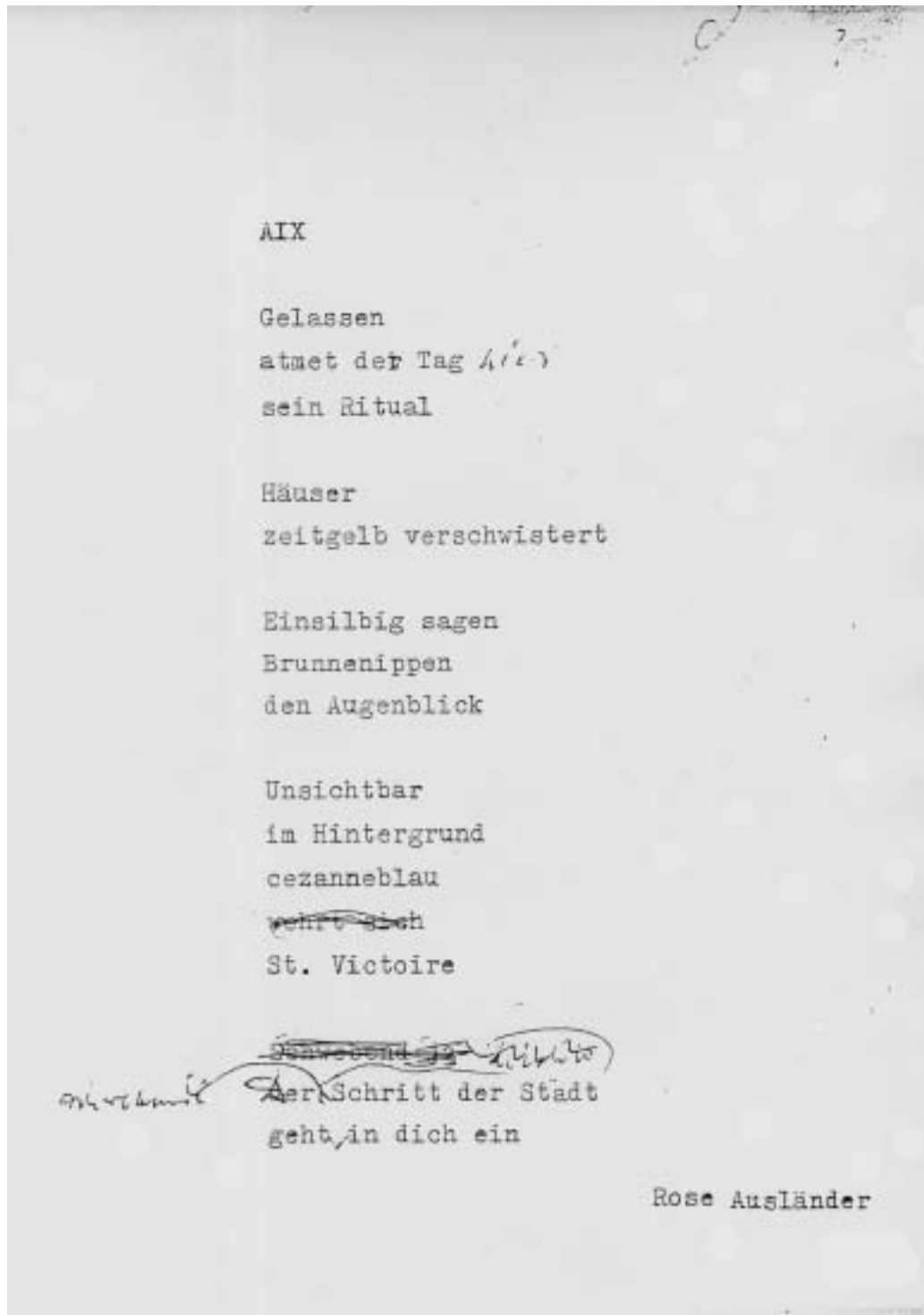


Abb. 1.30 – Kopie der vierten Fassung des Gedichts »Aix« (Bestand Archiv, Nummer A31.4).

Nachdem die Autorin Texte auf den Fragmentblättern bearbeitet hatte, erfolgte eine Auswahl geeigneter Versionen für die weitere Gestaltung. Rose Ausländer schrieb ein einzelnes Gedicht mit Schreibmaschine, oft mit mehreren Durchschlägen auf ein Blatt und setzte dabei Zeilen- und Strophenumbrüche. Diese Notationsform ist ein Indiz dafür, dass Texte der kriti-

schen Prüfung und Auswahl durch die Dichterin ›standgehalten‹ haben. Das Typoskript wurde meist unmittelbar oder mit zeitlichem Abstand auch handschriftlich bearbeitet.

Bei der Aufarbeitung ihres Nachlasses gab es nicht nur eine editorische Motivation Vorfassungen bis zur Endfassung zu sichten. Es erwies sich als ergiebig, bei der Analyse einer Fassung<sup>G</sup> zu ›verharren‹, um den Bearbeitungsprozess auf einem Blatt zu beschreiben und die möglichen Lesarten<sup>G</sup> zu analysieren.

## 1.4 Überarbeitung eines Gedichts anhand mehrerer Fassungen

Die vorliegenden Fassungen eines Gedichts dokumentieren die Entstehung eines Textes im Überarbeitungsprozess durch die Autorin und machen Signaturen der poetischen Gestaltung sichtbar.

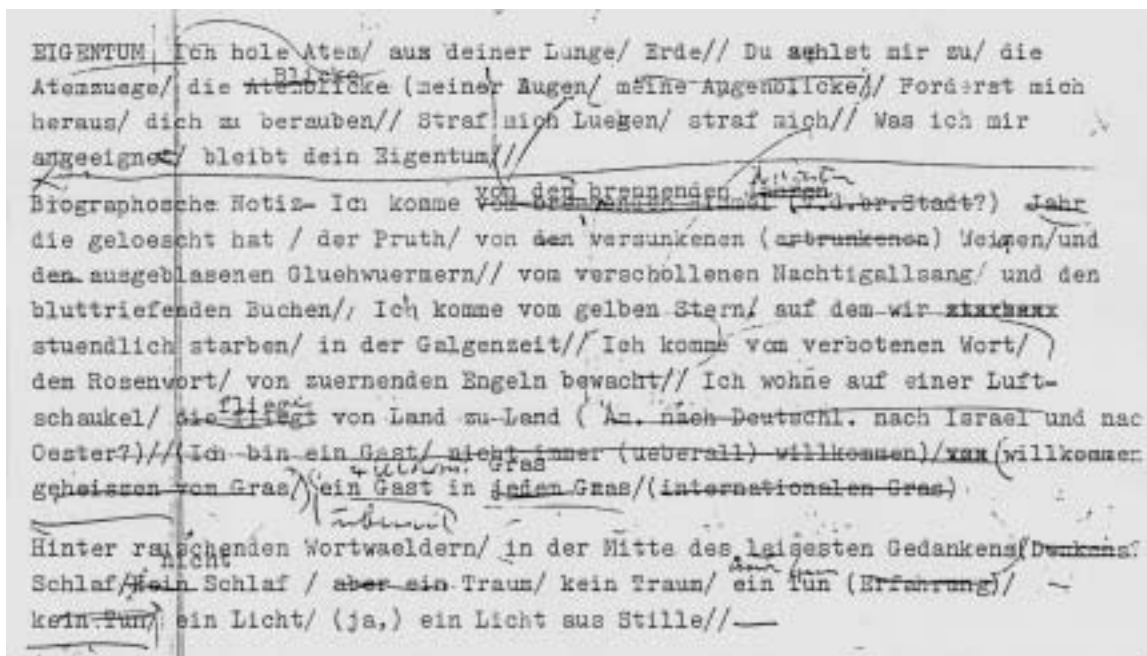


Abb. 1.40 – Ausschnitt der Kopie eines Fragmentblattes zu dem Gedicht »Biographische Notiz« 7/204 (Bestand Archiv, Nummer B49.7). Typoskript mit typografischen bzw. handschriftlichen Ergänzungen und Korrekturen (Format ca. DIN A4). Die Zeilen- und Strophenumbrüche der Texte sind mit Schrägstrichen (»/« für Zeilenumbruch bzw. »//« für Strophenumbruch) gekennzeichnet. Zwischen den verschiedenen Gedichten sind jeweils Leerzeilen eingefügt. Bearbeitungsfassungen von folgenden Gedichten bzw. Gedichtfragmenten befinden sich außerdem auf dem Blatt: »Mit verstümmelter Stimme«<sup>1</sup>, »Buchstabentanz«, »Auf die (aeusserste) Spitze getrieben«, »Komm komm«, »LOEWENZAHN«<sup>2</sup>, »Schreib dich«, »EIGENTUM«, »Biographische Notiz«<sup>3</sup>, »Hinter rauschenden Wortwaeltern«<sup>4</sup>, »EMANUEL ROMANO«<sup>5</sup>.

Die Analyse der Überarbeitung eines Gedichts anhand mehrerer Fassungen gibt u.a. Aufschluss über inhaltliche Bedeutungsverlagerungen, Metaphorisierungen, Wortschöpfungen, Umstellungen, Ergänzungen, Streichungen von Wörtern, syntaktischen Strukturen, Versen oder Strophen.<sup>6</sup> Exemplarisch soll hier die Textgenese des Gedichts »Biographische Notiz« anhand der vorliegenden Fassungen analysiert werden.

<sup>1</sup> späterer Titel: »Mit verstümmelter Stimme« 8/56, erstveröffentlicht in: *Doppelspiel*, 1977

<sup>2</sup> späterer Titel: »Löwenzahn« 14/39, erstveröffentlicht in: *GW* 8, 1990

<sup>3</sup> späterer Titel: »Biographische Notiz« 7/204, erstveröffentlicht in: *Noch ist Raum*, 1976; eine frühere Fassung in: *German-American Studies* N° 1, Youngtown, Ohio, 1970 (Angaben: 16/77)

<sup>4</sup> Die Texte »Buchstabentanz«, »Auf die (aeusserste) Spitze getrieben«, »Komm komm«, »Schreib dich«, »EIGENTUM«, »Hinter rauschenden Wortwaeltern« sind unveröffentlichte Fragmente (uvF).

<sup>5</sup> späterer Titel: »Emanuel Romano«, (10/140), erstveröffentlicht in: *Mein Atem heißt jetzt*, 1981

<sup>6</sup> Gabriele Köhl hat an zahlreichen Gedichten auffällige Veränderungen im Überarbeitungsprozess aufgezeigt: Zu den Gedichten »Schiffahrt« 9/108, »Heu« 7/24 u.a. vgl. KÖHL (1999). Zu den Gedichten »Weil« 5/183, »Ostern II« 6/20, »Liebe I« 4/112, »Liebe IV« 8/26, »Stilleben V« 13/49 vgl. KÖHL (1993).

Zu weiteren Gedichtwerkstätten vgl. VOGEL / GANS (2001), GANS / JOST / VOGEL (2002a), GANS / VOGEL (2002b), VOGEL (2003a), VOGEL (2003b)

Die vielen vorhandenen Fassungen des Gedichts belegen eine intensive Überarbeitung des Textes bis zur Endfassung.<sup>1</sup> Die Schreibweise der Umlaute bei Fragment B49.7 lässt auf eine Schreibmaschine mit amerikanischer bzw. englischer Tastatur schließen. Der Titel des Fragments enthält offensichtlich einen Schreibfehler, »Biographosche Notiz«, der von der Autorin nicht korrigiert wurde. Bereits im Fragment des Gedichts ist das begriffliche Handlungsfeld abgesteckt, in dem sich die weitere lyrische Überarbeitung abspielte.

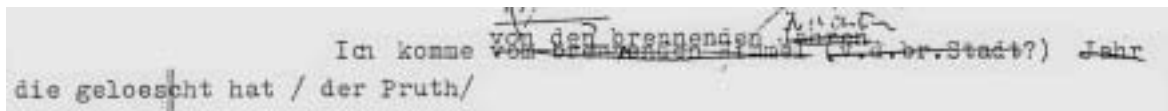


Abb. 1.401 – Ausschnitt aus der Kopie von Fragment B49.7

Die starke Bearbeitung dieser Zeile belegt das Schwanken der Autorin zwischen einer sich erinnernden und geträumten Wirklichkeit<sup>2</sup> und einer metaphorisch verdichteten Vergegenwärtigung der Czernowitzer Judenverfolgung. Die Versvariante »von der brennenden Stadt« wurde bereits beim Tippen durch Abkürzungen und Fragezeichen in Klammern gesetzt – Hinweis auf eine Alternative, die der Autorin bereits bei der Notation fragwürdig erschien. Die gewählte Perfektform lässt das Unmittelbare des Erlebten an die Gegenwart heranreichen. Das traumatische Bild wird in der Erinnerung bewahrt, seine Bedeutung für Leben und Schreiben wird als biographischer und existentieller Ausgangspunkt im Bild der »brennenden Nacht« deutlich. Deren Tragik verbindet sich mit dem Bild des Heimatflusses Pruth<sup>G</sup>, der die Leichen der ermordeten Juden aufnehmen musste.

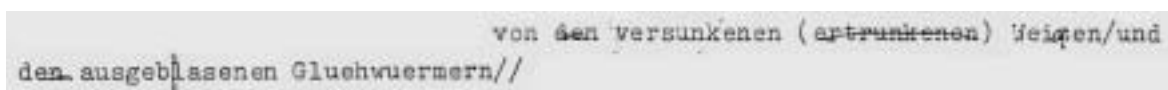


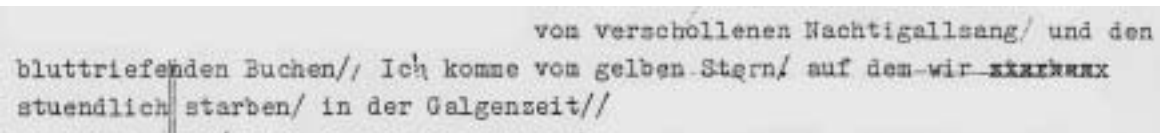
Abb. 1.402 – Ausschnitt aus der Kopie von Fragment B49.7

Zweiter und dritter Vers bilden zusammen mit dem Eingangsvers eine syntaktische Einheit. Die »versunkenen Weisen« und noch stärker die verworfene Variante »ertrunkenen Weisen« beziehen sich auf die Menschen, die der Shoah<sup>G</sup> zum Opfer fielen. »Versunkene Weiden« deuten in der nachfolgenden Korrektur hingegen auf eine Art »Sintflut« hin, der auch die Uferpflanzen nicht widerstehen können. Zeit und Ort, von denen das lyrische Ich »kommt«, sind untergegangen und mit ihnen die Gefährten, mit denen sich das Ich in der dritten Strophe in einer Schicksalsgemeinschaft weiß (»wir«).<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Neben der Endfassung sind 8 Vorfassungen des Gedichts bekannt.

<sup>2</sup> Bei dem zeitgeschichtlichen Hintergrund der »brennenden Nacht« könnte es sich z.B. um die Ermordung von 400 Czernowitzer Juden am 8. Juli 1941 durch die »SS-Einsatzgruppe Ohlendorf« und die Brandstiftung am großen jüdischen Tempel in Czernowitz in der darauffolgenden Nacht handeln. Recherchiert von Eugenia FINKEL im Czernowitzer Gebietsarchiv (GANS 1999, nach Gesprächsnotiz)

<sup>3</sup> Die Nachtigall taucht in anderen Gedichten Rose Ausländers als Chiffre für die Mutter auf, der »Nachtigallsang« verweist auf die vertrauten Stimmen der Kindheit und Jugend in Czernowitz: »die Mitte war Mutter / Als ich sie fragte was sie gern geworden wäre / sagte sie: eine Nachtigall // Jetzt ist sie eine Nachtigall / Nacht um Nacht höre ich sie / im Garten meines schlaflosen Traumes / Sie singt das Zion der Ahnen / sie singt das alte Österreich / sie singt die Berge und Buchenwälder / der Bukowina / Wiegenlieder / singt mir Nacht um Nacht / meine



Der Anfang des Gedichts »Ich komme« wird in der dritten Strophe wieder aufgenommen und verstärkt die räumliche Trennung zwischen Gegenwart und der »außerirdischen« Vergangenheit auf dem »gelben Stern«. Das Kosmologische wird symbolisch aufgeladen durch die Stigmatisierung der Juden mit den gelben Davidsternaufnähern, die sie sichtbar zu tragen hatten und die sie als Juden kennzeichneten.

Im Redemoment des Gedichts ist möglich, was in der Vergangenheit ›verboten‹ war: Zensur und Denunziation – Rede-, Schreib- und Versammlungsverbot – das Verbot, Briefe, Nachrichten, Gedichte oder auch nur ›Notizen‹ aufzuschreiben – heimliche Treffen unter Lebensgefahr, um Gedanken, Gefühle, Nöte auszutauschen.<sup>1</sup> Das Kompositum »Rosenwort« konnotiert bei Rose Ausländer immer auch das Autoren-Ich, sie schrieb sich durch die Nennung des eigenen Vornamens in zahlreiche Gedichte ein.<sup>2</sup>

Nach der Nennung der Vergangenheit wird in der fünften Strophe die (vorläufige) Gegenwartssituation charakterisiert. Das lyrische Ich ›wohnt‹ nicht *in* einer wie auch immer gearteten Behausung, sondern »auf einer Luftschaukel«. Das Kompositum bündelt atmosphärische, zeitliche und räumliche ›Flüchtigkeit‹. Das Ich ›fliegt‹ zwischen den Ländern bzw. Kontinenten hin und her. Auf konkrete topographische Begriffe (»Amerika«, »Deutschland«, »Israel« und »Oesterreich«) wurde verzichtet. Die nachfolgenden Verse wurden fast vollständig gestrichen, was darauf hindeutet, dass Rose Ausländer in diesem Fragment noch keinen zufriedenstellenden Schluss finden konnte.

Nachtigall / im Garten meines schlaflosen Traumes« Aus: »Meine Nachtigall« 5/97. Vgl. auch: »Vor dem Alpdruck« 4/39f., »Wünsche II« 10/20

Die Heimat der Bukowina (»Buchenland«) versinkt im »Blutausch« des Holocaust: die »Buchen« sind »bluttriefend«, sie versinnbildlichen Erschießungen nahe der Stadt auf einer Lichtung oberhalb des Flusses Pruth. Erst Kontextuierungen bzw. zeitgeschichtliche Informationen erschließen solche konkreten biographischen Hintergründe.

<sup>1</sup> Vgl. »Alles kann Motiv sein« 15/93

<sup>2</sup> Vgl. »Einverständnis II« 10/26, »Wandlung II« 6/96, »Vertrauen II« 14/53, »Dornen« 13/88

~~{Ich bin ein Gast/ nicht immer (ueberall) willkommen}/ von (willkommen  
geheissen von Gras) (ein Gast in jedem Gras/(internationalen Gras) -~~  
*überall*

Abb. 1.406 – Ausschnitt aus der Kopie von Fragment B49.7

BIOGRAPHISCHE NOTIZ

Ich rede  
von der brennenden Nacht  
die geloescht hat  
der Pruth

von Trauerweiden  
Blutbuchen  
verstummtem Nachtigallsang

vom gelben Stern  
auf dem wir  
stuendlich starben  
in der Galgenzeit  
red ich

Nicht reden  
darf ich  
vom verbotenen Wort  
Rosenwort  
das zornige Engel bewachen

Ich lebe  
auf einer Luftschaukel  
die fliegt  
ueber  
Europa Israel Amerika

Ich wohne nicht  
ich lebe

9.12.68

Rose Auslaender

Abb. 1.41 – Kopie einer Fassung des Gedichts »Biographische Notiz« (Archiv-Nr. B49.61), die als Anlage einem Brief Rose Ausländers an Peter Jokostra beigelegt war, datiert auf den 09.12.1968 (Bestand Archiv).

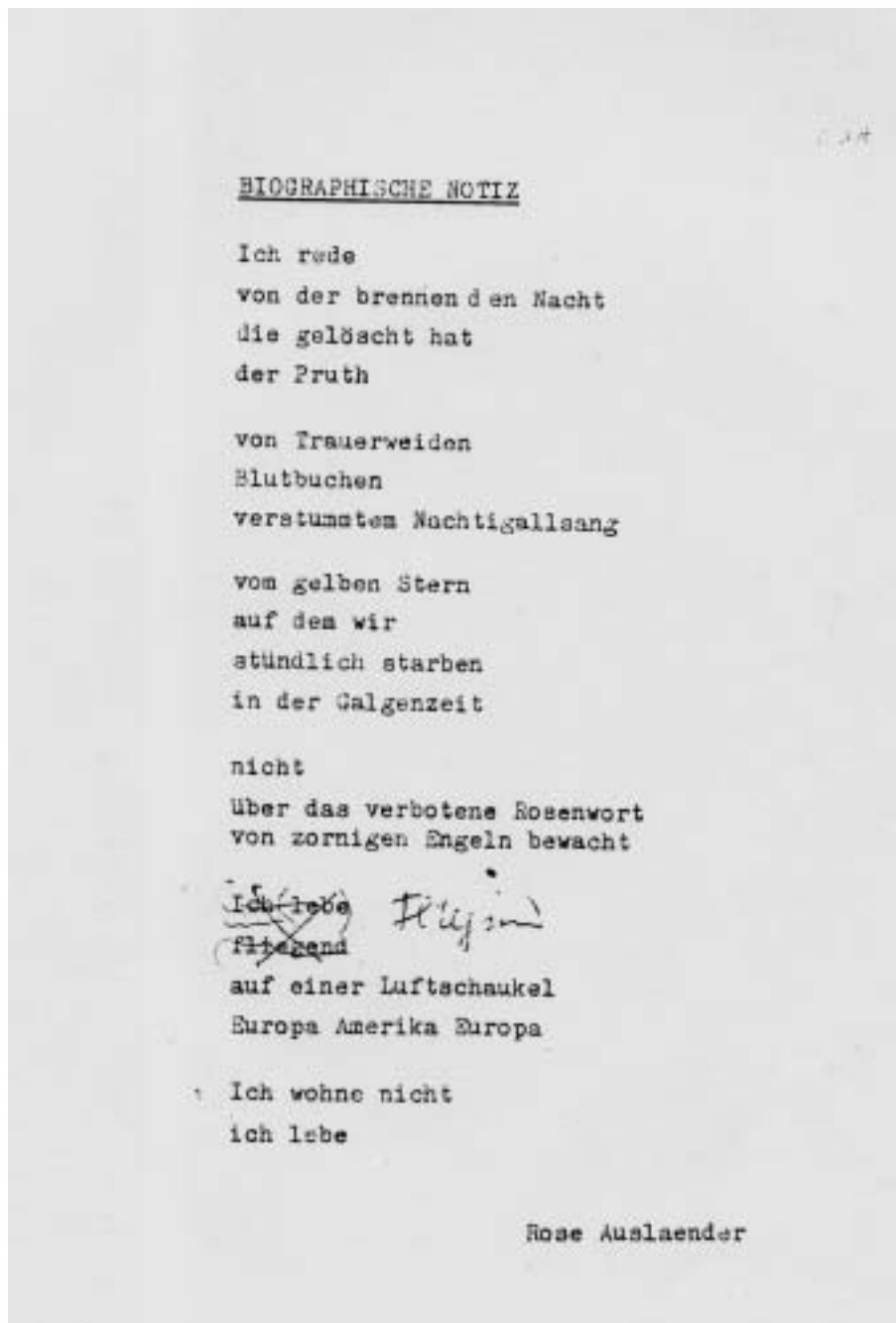


Abb. 1.42 – Kopie einer Fassung des Gedichts »Biographische Notiz« (Archiv-Nr. B49.5).

Die ersten beiden Strophen bleiben in der Fassung B49.5 gegenüber der vorherigen unverändert. Es gibt eine durchgängige syntaktische Struktur durch fünf Strophen, die sich grammatisch jeweils als eingeschobene Nebensätze auf den Eingangsvers beziehen. Das »Rosenwort« steht nun in der negierten Rede allein. Der nachfolgende Relativsatz (in B49.6) wird durch eine Partizipialkonstruktion ersetzt: »von zornigen Engeln bewacht«. Damit greift der Vers die Präpositionen der ersten drei Strophen auf: »Ich rede / von der brennenden Nacht«, »von Trauerweiden«, »vom gelben Stern«. Die ersten beiden Verse der fünften Strophe werden durch das Partizip »fliegend« ersetzt. Somit bezieht sich die Strophe ebenfalls auf die Redesituation, in der sich das lyrische Ich befindet:



»Ich rede [...] Fliegend / auf einer Luftschaukel«. Der ›Schwebezustand‹ wird verstärkt, die Vorwegnahme der Schlusszeile verworfen. Die Pendelbewegung der »Luftschaukel« wird durch die wiederholende Nennung »Europa Amerika Europa« herausgearbeitet, »über Israel« gestrichen.<sup>1</sup>

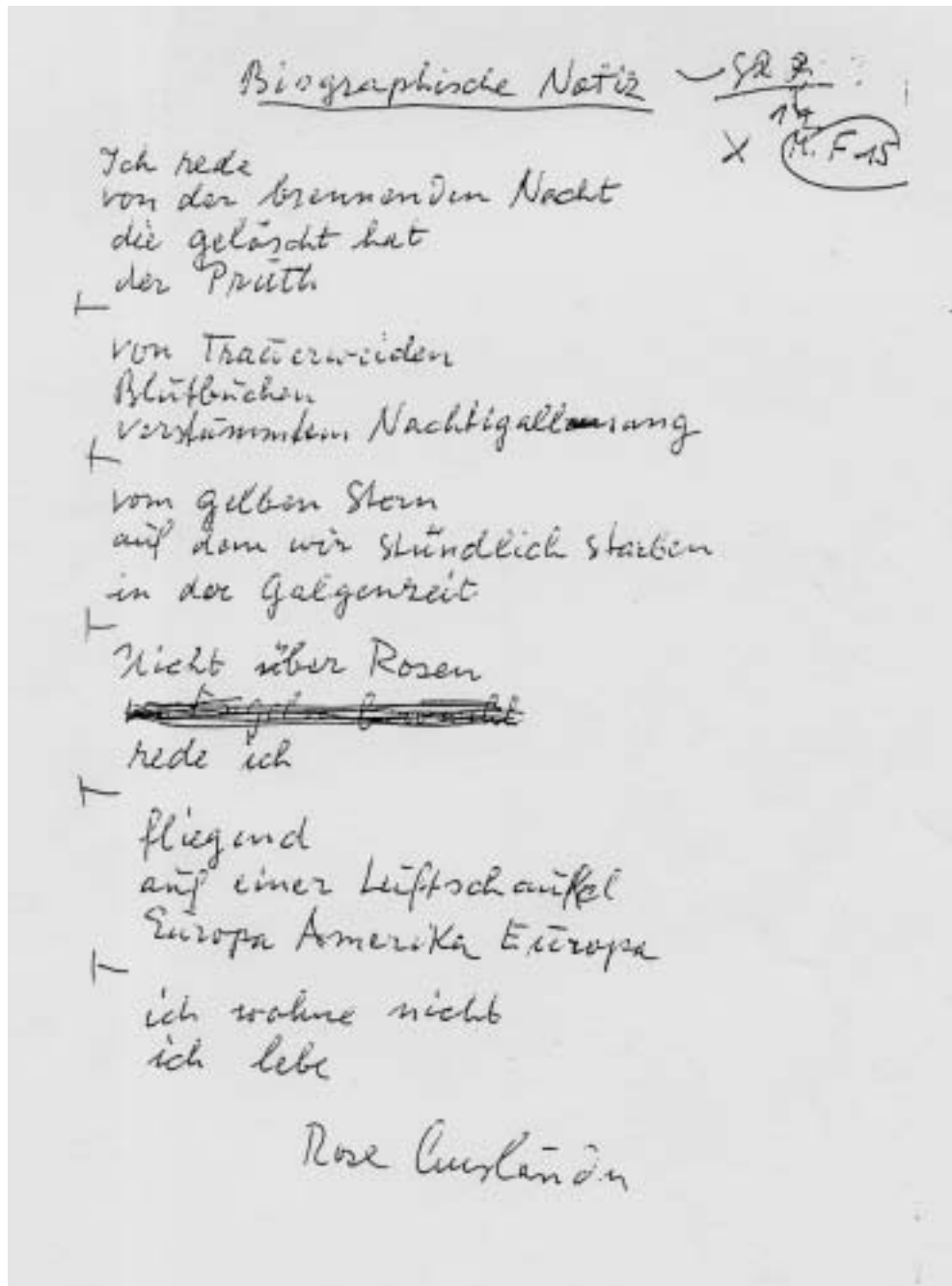


Abb. 1.43 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Biographische Notiz« (Archiv-Nr. B49.2).

Die einmalig auftauchende Schreibweise »Nachtigallensang« in der zweiten Strophe von Fassung B49.2 wird korrigiert. Das Detail »von Engeln bewacht« Mitte der vierten Strophe ent-

<sup>1</sup> Damit ist ein Hinweis auf die Relevanz von »Israel« im biographischen Kontext gegeben: Israel als »gelobtes Land« und »Heimat der Juden« kommt für das lyrische Ich als Alternative zum Heimatverlust der Bukowina nicht in Frage. Tatsächlich besucht Rose Ausländer Israel als jüdische Touristin, eine Übersiedlung nach Palästina erwägt sie jedoch nur für kurze Zeit.

fällt. Das »fliegend« zu Beginn der fünften Strophe wird klein geschrieben, die lesbare Schreibung »Luftschaukel« offensichtlich als Schreibfehler direkt korrigiert.

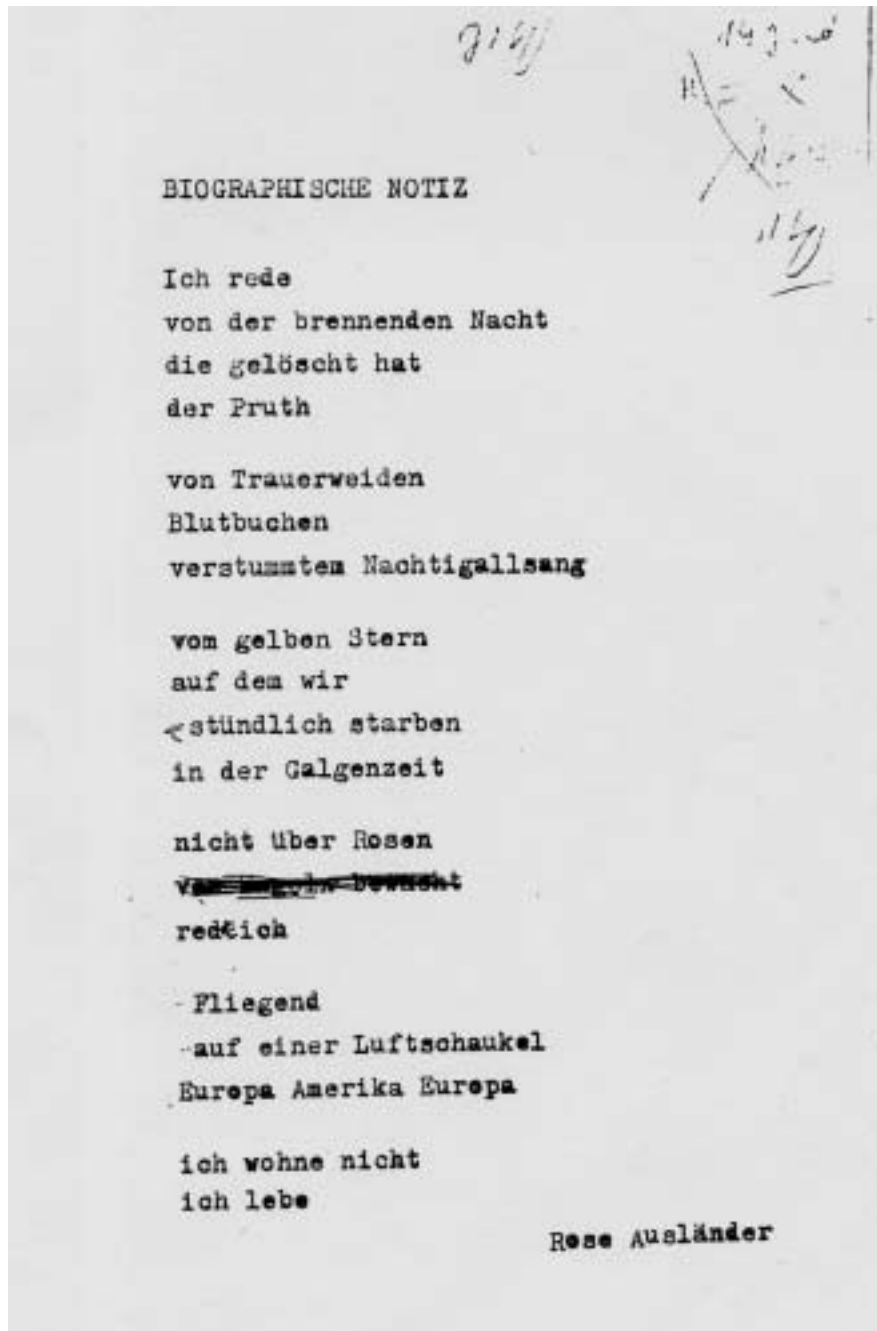


Abb. 1.44 – Kopie einer Typskriptfassung des Gedichts »Biographische Notiz« (Archiv-Nr. B49.1).

Einrückungen in der dritten und fünften Strophe von Fassung B49.1 werden durch Pfeile handschriftlich korrigiert. Die in Fassung B 49.2 vorgenommene Streichung »von Engeln bewacht« wird entsprechend des Manuskriptes gestrichen, was darauf schließen lässt, dass beide Textversionen zeitnah bearbeitet wurden. Bei der Inversion der vierten Strophe »rede ich« wird das »e« handschriftlich ergänzt und das Partizip »Fliegend« zu Beginn der fünften Strophe wieder groß geschrieben.

Obwohl ein direkter Vergleich unterschiedlicher Fassungen eines Gedichts meist ihre chronologische Ordnung ermöglicht, wird durch die o.g. Beobachtungen an den einzelnen Versionen deren jeweilige Eigenständigkeit deutlich. Sie sind ohne einander les- und interpretierbar. Allerdings erschließen Wendungen in früheren Fassungen durch spätere Reduktionen<sup>G</sup> in der Syntax bzw. in ihrer semantisch konkreten ›Eindeutigkeit‹ teilweise einen metaphorischen Gehalt der Endfassung, der ohne Textvarianten so nicht erschließbar wäre. Es finden sich dabei auch Hinweise auf zeitgeschichtliche oder autobiographische Hintergründe, die ebenfalls weiteren ›Deutungsgehalt‹ haben und sich so auf die Interpretation auswirken.<sup>1</sup>

Die exemplarische Sichtung, Analyse und Beschreibung von ›Gedichtwerkstätten‹ (z.B. des Gedichts »Biographische Notiz«, s.o.) ermöglicht die chronologische Ordnung der Fassungen und so Hypothesen über eine ›Textgenese‹ bis zum veröffentlichten Text.<sup>2</sup>

Die Sichtung, Analyse und Beschreibung mehrerer Textgenesen hingegen ermöglicht Hypothesen über ›autotypische Gestaltungsmerkmale‹<sup>G</sup>. KÖHL (1999) fasste den Überarbeitungsprozess Rose Ausländers wie folgt zusammen:

Die Autorin komprimiert die Gedichte häufig durch einen Prozeß der Reduktion, so daß etwa von vollständigen Sätzen nur Nomen oder Infinitive übrigbleiben. Bei diesem Vorgang entsteht ein enges semantisches Geflecht. Es werden dabei häufig entweder neue Bilder eingefügt – der vorhandene Text so verändert, daß Bilder entstehen – oder die schon vorhandenen verdichtet, so daß es zu einer Verwobenheit zwischen ihnen kommt. Dabei können Kontraste – etwa zwischen Konkretem und Abstraktem oder inhaltlich Gegensätzlichem – entstehen. Insgesamt tendieren die vollendeten Texte zu höherer Polyvalenz und Bildhaftigkeit. [...]

Zu vermuten ist [...], daß die Dichterin beim Schreiben sozusagen von (inneren) Bildern umgeben ist und sie diese in ihrer Fülle zunächst einmal in den Text einbringt. Es entsteht also – um in der Sprache der Bilder zu bleiben – ein ›opulentes Gemälde‹. Dann beginnt der Prozeß der Feinarbeit bei dem sie sich entscheidet, welche Nuancen sie durch welche Detailbilder ausdrücken will. Sie wählt aus der Fülle der farbigen Metaphern und Symbole, die sie zur Verfügung und oft schon niedergeschrieben hat. Die Reduktion kann [...] mit inhaltlichen Akzentverschiebungen einhergehen, und am Ende steht dann ein immer noch komplexes, lebendiges, aber auch übersichtliches Bildganzes.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Interpretationen zu »Biographische Notiz« vgl. u.a.: VOGEL / GANS (1998), S: 134ff., GANS / JOST / VOGEL (2002a), S. 52ff..

<sup>2</sup> Für die hier gezeigten Fassungen des Gedichts »Biographische Notiz« konnte die Reihenfolge von Fragment B49.7 über Fassung B49.5, B49.2 zu B49.1 festgelegt werden (Die veröffentlichte Endfassung trägt die Archivnummer B49.0).

<sup>3</sup> KÖHL (1999), S. 194ff. Den Nachweis für die Reduktion des Wortmaterials im Verlauf einer Textgenese führt Köhl exemplarisch an den Gedichten »Freund / du warst / ein Irrtum« 13/182 (Abb. 1.45/46) und »Nach dem / Feuertanz« 13/181 (Abb. 5.2.30/31).

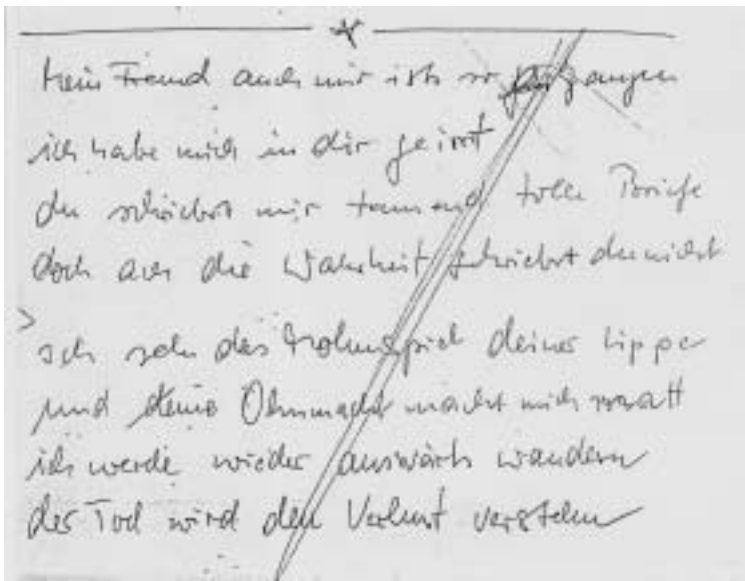


Abb. 1.45 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Freund / du warst / ein Irrtum« 13/182, geschrieben von Helmut Braun durch Diktat Rose Ausländers, datiert auf den 18.06.1985 (Bestand Archiv). Helios Hecht, die große Liebe ihres Lebens, lernt sie Ende 1926 kennen und trennt sich 1934 von ihm.<sup>1</sup>



Abb. 1.46 – Kopie einer Typoskriptfassung des Gedichts »Freund« 13/182, datiert auf den 18.06.1985 (Bestand Archiv).

<sup>1</sup> Vgl. VOGEL / GANS (2001), S. 54f., sowie BRAUN (1999), S. 36f. und S. 48

## 1.5 Verarbeitung eines Motivs in verschiedenen Gedichten

Da Rose Ausländer über einen Zeitraum von über 60 Jahren geschrieben hat, ist die Sichtung des Nachlasses im Hinblick auf die Verarbeitung eines Motivs in verschiedenen Gedichten zu verschiedenen Schaffensperioden relevant. Die unterschiedlichen Verarbeitungen eines Motivs geben Aufschluss über die schriftstellerische Entwicklung der Autorin (die sog. ›Werkgenese‹<sup>G</sup>) und über literarische, biographische und zeitgeschichtliche Einflüsse, die zu einem veränderten Schreib- bzw. Arbeitsstil geführt haben. Werden mehrere Gedichtwerkstätten miteinander verglichen, sind Rückschlüsse auf die jeweilige Motivation bzw. Intention eines Textes bis hin zur ›Alterslyrik‹ des Spätwerks (s.u.) möglich.

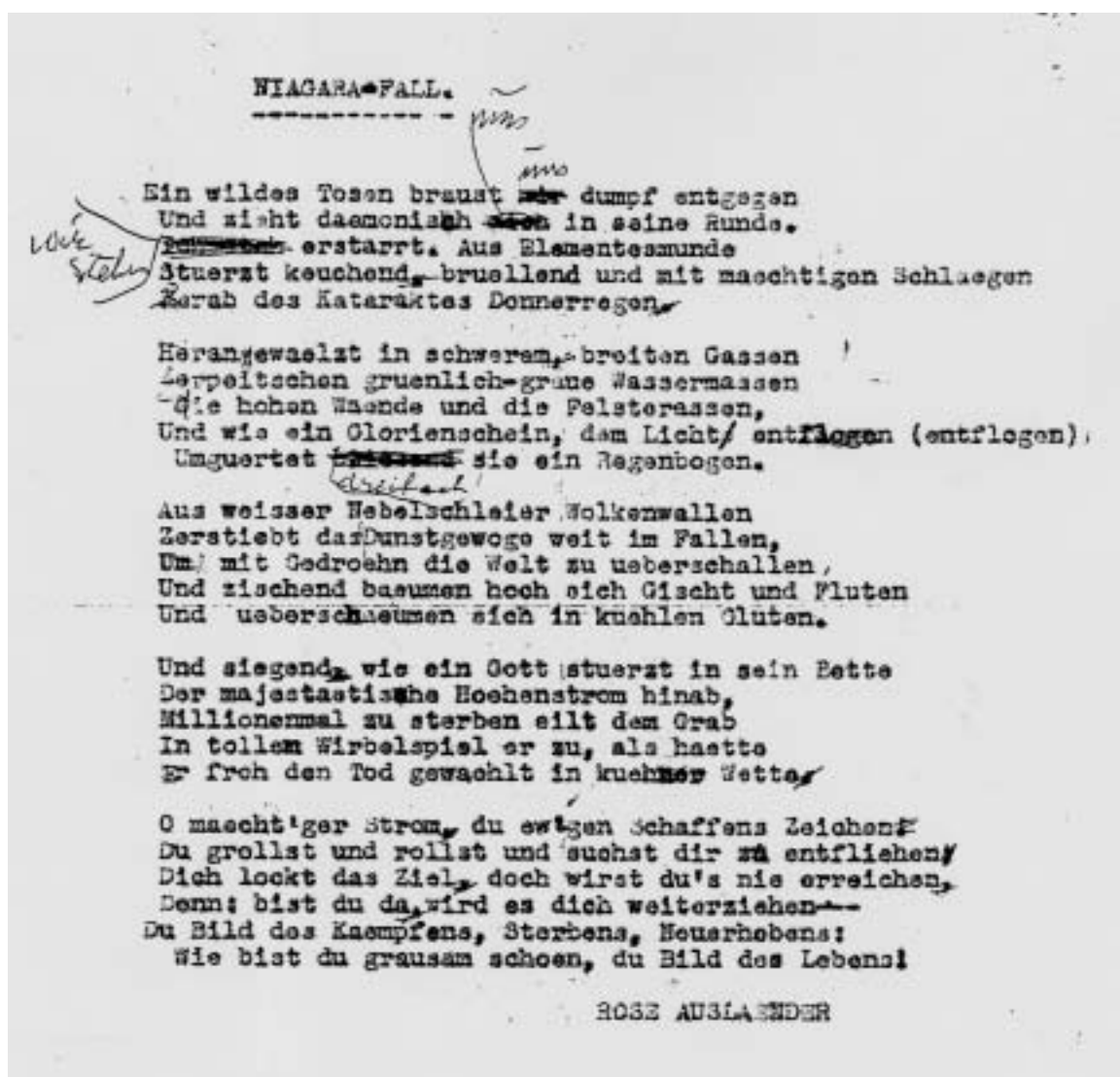


Abb. 1.50 – Ausschnitt aus einer Kopie einer Typoskriptfassung des Gedichts »Niagara Falls I« 2/11. Rose Ausländers Ausflug zu den Wasserfällen kann datiert werden auf den 27. oder 28.07.1926, das Gedicht wurde im Sonntagsblatt der *New Yorker Volkszeitung* (52. Jg., Nr. 52) am 29.12.1929 erstmals veröffentlicht (Bestand Archiv).

NIAGARA FALLS 2

7  
1K

Den erträumten Sonntag finden  
um bei den Niagarafällen  
die Wirklichkeit zu verlieren

Hier

stürzt das Wasser

von ~~einer Diesenhöhe~~ *Hochschranke*  
uns zu Füßen

ein schäumender Halbkreis  
und eine wassergerade Linie  
die zwei Länder  
verbinden

Der Wassermund  
verbietet uns zu reden  
er hat das Wort

Die Wasserohren hören nur  
die brausende Sprache  
ihrer flüssigen Lippen

Es heißt Abschied nehmen  
von den unwirklichen Wasserfällen  
daheim  
die Wirklichkeit wiederfinden

*Ron Ausländer*

Abb. 1.51 – Ausschnitt aus einer Kopie einer Typoskriptfassung des Gedichts »Niagara Falls II« 12/14 (Bestand Archiv). Nach BRAUN (1999) ist der Text im Zusammenhang mit dem USA-Aufenthalt 1968/69 entstanden.<sup>1</sup> Erstmals veröffentlicht wurde der Text im Gedichtband *Südlich wartet ein wärmeres Land* 1982.

<sup>1</sup> Vgl. BRAUN (1999), S. 132

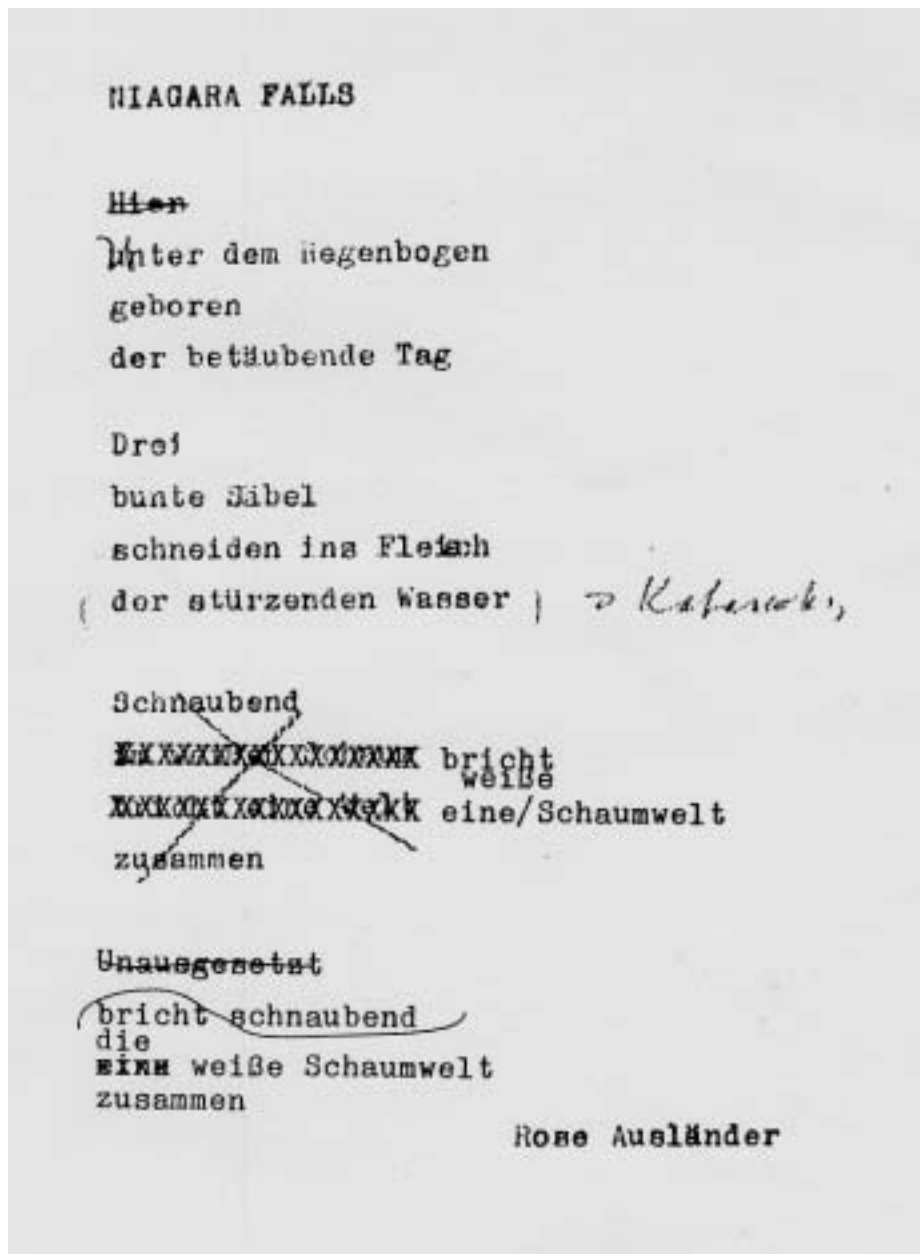


Abb. 1.52 – Ausschnitt aus einer Kopie einer Typoskriptfassung des Gedichts »Niagara Falls III« 11/65 (Bestand Archiv). Erstmals veröffentlicht in dem Gedichtband *Mein Venedig versinkt nicht* 1982.

Bei Rose Ausländer spannt sich der Bogen ihrer schriftstellerischen Entwicklung von einer von literarischen Vorbildern<sup>1</sup> und der Naturlyrik des 19. Jahrhunderts geprägten Dichtung im Frühwerk<sup>2</sup> bis zu ihrem Spätwerk, das geprägt ist von einem teilweise aphoristischen Sprachgestus.<sup>1</sup> Ihr erlebnisorientierter, expressionistisch aufgeladener, prosaischer, balladenhafter Lyrikstil des Frühwerks entwickelte sie zu einem hohen Grad poetischer Repräsentanz, bei dem u.a. Motive aus früheren Gedichten als Selbstzitate<sup>G</sup> erkennbar sind. Rose Ausländer griff z.B. im Titel den Ort »Niagara Falls« wieder auf, auch das Motiv des Regenbogens aus

<sup>1</sup> »Meine frühen Einflüsse waren: Goethe, Heine, später und weit nachdrücklicher Hölderlin, Rilke, Trakl, Kafka. Aber auch in meinen frühen Gedichten verwendete ich oft eigene Metaphern und Bilder.« Rose Ausländer in: »Alles kann Motiv sein« 15/102

<sup>2</sup> Vgl. »Niagara Falls I« 2/11

»Niagara Falls I« kommt in »Niagara Falls III« erneut vor. Allerdings verändern sich die jeweiligen Referenzen und der metaphorische Gehalt von »Regenbogen« grundlegend:

»Glorienschein, dem Licht entflogen [...] Aus weisser Nebelschleier Wolkenwallen / Zerstiebt das Dunstgewoge weit im Fallen«

»Drei / bunte Säbel / schneiden ins Fleisch / der stürzenden Wasser«.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. »Niagara Falls II« 12/14 und »Niagara Falls III«: »Wunderwelt // Diese Wunderwelt / Luft Licht / läutendes Meer // und / Worte / zwischen Menschen / und Mensch«, 13/81

<sup>2</sup> Zu den Gedichten »Niagara Falls I / II / III« vgl. GANS (1995)



## 1.6 Poetologische Äußerungen

Die Sichtung poetologischer Äußerungen<sup>G</sup> in Briefen, Essays und Interviews, in Kurzprosa und Gedichten ermöglichte Aufschlüsse über Einschätzungen der Autorin bezüglich ihrer schriftstellerischen Tätigkeit. Sie lieferten Hintergrundinformationen zur Inspiration und Motivation lyrischer Initiative, zur konkreten »Arbeit« am Text, zum Selbstverständnis als Autorin und ihrem »Schreibkonzept«, das vor dem biographischen Hintergrund gleichbedeutend ist mit einem »Lebenskonzept«.<sup>1</sup>

Der Briefwechsel mit Peter Jokostra ist hinsichtlich poetologischer Äußerungen Rose Ausländers sehr ergiebig.<sup>2</sup> 1964 nahm die Autorin Bezug auf Gedichte Jokostras und äußerte sich zu ihrer Auffassung von »moderner Lyrik«:

Aber jetzt will und muss ich Ihnen schreiben, nicht nur um Ihnen fuer Ihre anregenden Zeilen zu danken, sondern weil ich in den letz Wochen Ihre beiden Buecher "Hinab zu den Sternen" und "Die Zeit hat keine Ufer" gelesen habe. Das war ein Fest! Da stieg ich mit Ihnen hinab und a Ihren Einsichten zu. Auch diese Gedichte sind Sternbilder auf der "magisc Strasse". Sie bezaubern und ueberzeugen. Die Metaphern stimmen: als Bild, Rhythmus und Schluessel zu Sinn und Zusammenhang. Sprachoeconomie, siche Bild- und Wortwahl, akustische und optische Uebereinstimmung geben den Versen jene Straffheit und zurueckhaltende Waerme, die dem guten modernen Gedicht eigen sind. Auch die weicheren Verse sind nicht weichlich, nie pathetisch: immer ist es poetische Inbrunst, nicht Gefuehladuselei. Die gegluецte Verschraenkung von Traumhaftigkeit und Fakt, Irdischem und Kosmischem vermittelt Ihre poetische Vision. Um nur einige Gedichte zu nennen, die mich entzuecken: "Hinab zu den Sternen", "Zeit des Strontium", "Ode an Lorca", "So wanderst du leicht", "Nachtgestirn", "Josaphat", "Gegenlicht", "In Spiegeln schmal" - eigentlich muesste ich alle aufzuehl Dass Ihre Lyrik von einem fuehrenden Lyrikverlag als "surrealistische Rhetorik" abgelehnt wurde, ist befremdend - in unserer verzerrten Zeit und der Tendenz in Kunst und Literatur zu paradoxen, grotesken, abstrakten symbolischen und surrealistischen Aussagen.

Abb. 1.60 – Ausschnitt aus der Kopie eines Briefes von Rose Ausländer an Peter Jokostra, datiert auf den 22.02.1964. Die Autorin nimmt darin Bezug auf zwei Lyrikbände,<sup>3</sup> die Jokostra Rose Ausländer geschickt hat (Bestand Archiv).

1966 charakterisierte Rose Ausländer den momentanen »Plan« ihrer Lyrik:

In mir wohnen viele alte Geschichten, die mir manchmal zusetzen, sie ~~zu befreien~~ aus dem embryonalen Gefaengnis zu befreien. Nun, ich hoffe, es noch zustande zu bringen. Aber mein eigentlichstes, zentrales Interesse ist doch das lyrische Erlebnis. Ein Wort, eine Wertkonstellation, eine Verakonstellation - kein anderes Medium oeffnet so die Tueren zur Welt, zum Leben, zu den Menschen, manchmal ~~noch~~ sogar zu mir selber. Ein erregendes Spiel - kein Spiel: Weltwerdung, Menschwerdung, Ichwerdung - das klingt scheusslich expressionistisch, ich muesste es anders sagen - ich kann es aber garnicht sagen. Mein "Plan" ist, zu sagen, was sich in mir als poetische Wirklichkeit ~~verwirklicht~~. *L. Ausl. 20*

Abb. 1.61 – Auszug aus der Kopie eines Briefes an Peter Jokostra vom 20.01.1966 (Bestand Archiv).

<sup>1</sup> Vgl. Abb. 1.62

<sup>2</sup> Es ist deshalb für 2003 die Herausgabe des Briefwechsels Ausländer – Jokostra durch VOGEL im Auftrag der Rose-Ausländer-Stiftung Köln projektiert.

<sup>3</sup> Vgl. JOKOSTRA (1961, 1963)

Der Ausdruck innerer »poetischer Wirklichkeit«, z.B. in Gedichten wie »Biographische Notiz«, charakterisiert als literarisches Konzept das Schreiben Rose Ausländers. Das Ringen um den »richtigen« Ausdruck, die größtmögliche Annäherung des Geschriebenen an das Gemeinte, kennzeichnet wesentlich den lyrischen Gestaltungsprozess. Poetologische Äußerungen Rose Ausländers, in denen sie ihr schriftstellerisches Selbstverständnis beschrieb, die Inspiration und Intention ihrer Lyrik erklärte, haben in der Formulierung häufig selbst metaphorischen Charakter:

Notizen

1. Ich habe was man »Wirklichkeit« nennt auf meine Weise geträumt, das Geträumte in Worte verwandelt und meine geträumte Wortwirklichkeit in die Wirklichkeit der Welt hinausgeschickt. <sup>Meine</sup> Poesie: dies gesteigerte Lebensgefühl, dies wunderbare Gedanken-sprache. Und siehe: die Welt ist zu mir zurückgekommen. Viele Leser haben mir geschrieben herliche Briefe, Briefe, die mir Frage stellten und Briefe, die mich erschütterten. Ich habe neue Freuden gewonnen. Ich bin in Kontakt mit der Welt. Oft bin ich gefragt worden, warum ich schreibe und was mein zentrales Interesse sei. <sup>Ich</sup> Ich ~~schreibe~~ <sup>schreibe</sup> aus innerem Drang, ja ich darf sagen: aus innerem Zwang, quasi für mich selber. Aber ich publiziere für meine Menschen. Ich gehöre nicht mir selber, Ich gehöre den Worten, die zu mir kommen.

Abb. 1.62 – Kopie eines Manuskripts »Notizen« (Bestand Archiv). VOGEL (2002) bezeichnete diese »Notiz« als »Rose Ausländers literarisches und existentielles Credo«.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Vgl. VOGEL: Vorbemerkungen zum Kolloquium »Werkstatt Lyrik Rose Ausländer«. In: GANS / JOST / VOGEL (2002a), S. 55f.

Nur an wenigen Stellen äußerte sich Rose Ausländer zu der Art und Weise ihrer eigenen Lyrikrezeption:

ganz davon Besitz ergreife. Momentan, in dem körperlich und seelisch reduzier-  
ten Zustand ist es mir nicht möglich, SO zu lesen.'" data-bbox="151 141 866 190"/>

Abb. 1.63 – Auszug aus der Kopie eines Briefes an Peter Jokostra vom 01.05.1967 (Bestand Archiv).

Bezogen auf die konkrete Arbeit an einem Text merkte die Autorin 1973 in den »Notizen zur Situation des alternden Schriftstellers« an:

Mein *Arbeitstempo* ist sehr schnell *und* sehr langsam: Die erste Fassung eines Textes – Lyrik oder Kurzprosa – erfolgt meistens in wenigen Minuten. Dann beginnt die tagelange, wochen- manchmal jahrelange Arbeit, das Be- und Umarbeiten. Von manchen Gedichten mache ich zwanzig Fassungen, bis eine mich befriedigt – oder keine.<sup>1</sup>

Verfassen von Lyrik als »Arbeit«, als »Handwerk«<sup>2</sup>, lässt eine Analogie zum Werkstatt-Begriff gerechtfertigt erscheinen, der für Titel und Inhalt *dieser* Arbeit bestimmend geworden ist.

ich suche  
das Zwischenzeilwort  
im Buchstabentanz<sup>3</sup>

meine Schreibqual  
den Schreibzwang  
noch immer<sup>4</sup>

zwischen den Zeilen  
das Unsagbare  
sagen<sup>5</sup>

Es klopft nicht an die Tür  
lautlos  
tritt es ein<sup>6</sup>

Endloser Dialog  
mit dem Leben<sup>7</sup>

Ich bin  
Don Quichotte  
Kämpfe tapfer  
um ein Wort<sup>8</sup>

---

<sup>1</sup> Aus: »Notizen zur Situation des alternden Schriftstellers« (1973) 15/104

<sup>2</sup> »Handwerk« 8/46 (Vgl. Abb. 10)

<sup>3</sup> Aus: »Ich suche« 8/106

<sup>4</sup> Aus: »Ich vergesse nicht« 9/63

<sup>5</sup> Aus: »Lauschen« 8/115

<sup>6</sup> Aus: »Das Wort« 13/123

<sup>7</sup> Aus: »Dialog« 10/64

<sup>8</sup> Aus: »Ich / fühl es« 13/189

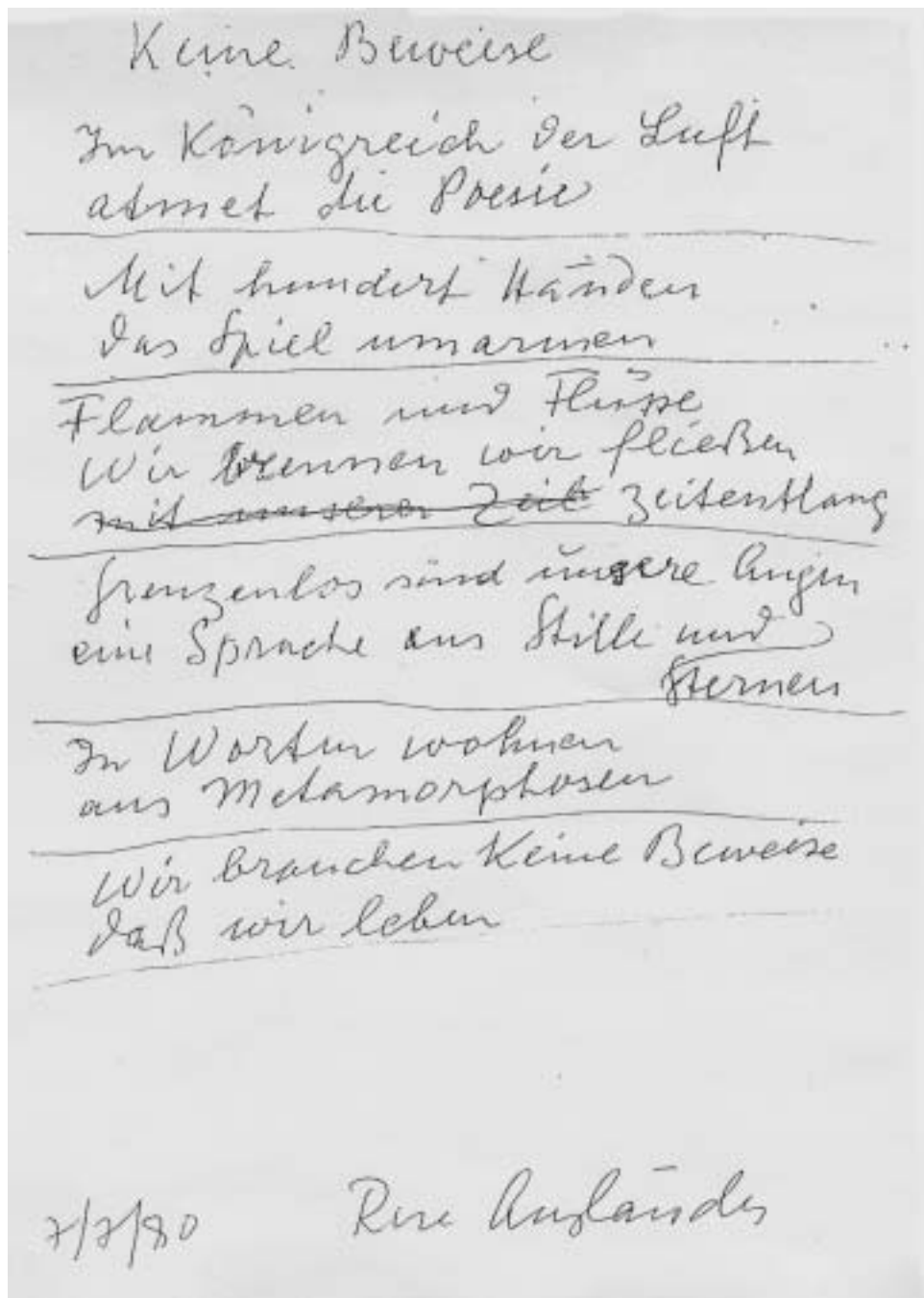


Abb. 1.64 - Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Keine Beweise« 10/122, datiert auf den 07.07.1980 (Bestand Archiv).

Schreibimpulse erhielt Rose Ausländer entweder in einer akuten *Lebenssituation* oder sie bezog sich auf erinnerte Lebenssituationen. Aufgrund der vielfältigen Lebensstationen der Autorin (z.B. Krieg, Vertreibung, Liebe, Ghetto, Exil, Einsamkeit, Heimatverlust, Identitätssuche, Krankheit, Reisen, Alter, Tod) und die damit einhergehenden Erfahrungen, die jeweils Schreiben initiierten, hat Rose Ausländers Leben exemplarischen Charakter für die Beobachtung der poetischen Werkstatt einer Autorin des Zwanzigsten Jahrhunderts.

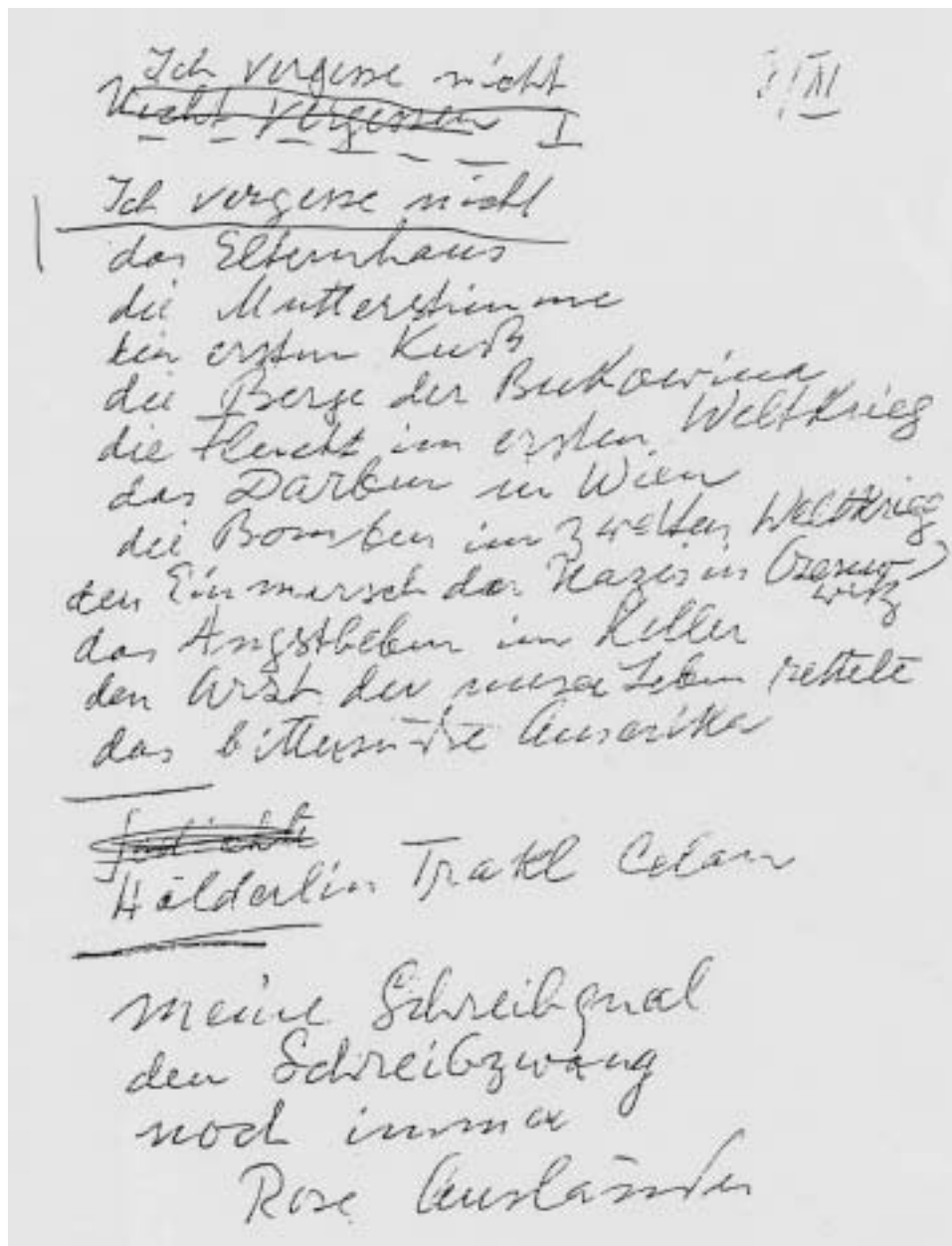


Abb. 1.65 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Ich vergesse nicht« 9/63, erstmals veröffentlicht in dem Gedichtband *Ein Stück weiter* 1979 (Bestand Archiv).<sup>1</sup>

Es gab bei Rose Ausländer, analog zu ihrem »Lebens- bzw. Schreibkonzept«, literarische und damit zugleich existentielle Beweggründe für den Beginn eines lyrischen Gestaltungsprozesses.

Warum ich schreibe?

Weil Wörter mir diktieren: schreib uns. [...] Weil ich, meine Identität suchend, mit mir deutlicher spreche auf dem wortlosen Bogen. [...] Ich *denke* viele Gedichte und Geschichten, schreibe nur einen kleinen Bruchteil davon. Warum? Weil. Erklärungen sind nur ein kleiner Bruchteil der Wahrheit. [...] Meine bevorzugten Themen? Alles – das Eine und das Einzelne. Kosmisches, Zeitkritik,

<sup>1</sup> Formal und inhaltlich parallel dazu: »Ich denke« 8/45 (Vgl. Abb. 1.72)

Landschaften, Sachen, Menschen, Stimmungen, Sprache – alles kann Motiv sein. [...] Warum ich schreibe? Ich weiß nicht.<sup>1</sup>

Schreiben bedeutete für Rose Ausländer Leiden,<sup>2</sup> Leidenschaft und existentielle Notwendigkeit.<sup>3</sup> Welche gedanklichen oder künstlerischen Eingebungen Rose Ausländer zum Schreiben inspirierten, bleibt Spekulation. Aus dem jeweiligen (Lebens-) Kontext heraus lassen sich aber Aspekte der lyrischen Inspiration rekonstruieren:

1. Die akute oder erinnerte Lebenssituation inspirierte Rose Ausländer immer wieder zur lyrischen Initiative:

Geheimschriftlich blättert sich mein Leben ab, Blatt für Blatt: Jahre, die sich Verse auf das undurchdringliche Woher-Wohin? machen. Ich lege Rechenschaft ab, über mich, meine Umgebung, Zustände, Zusammenhänge.<sup>4</sup>

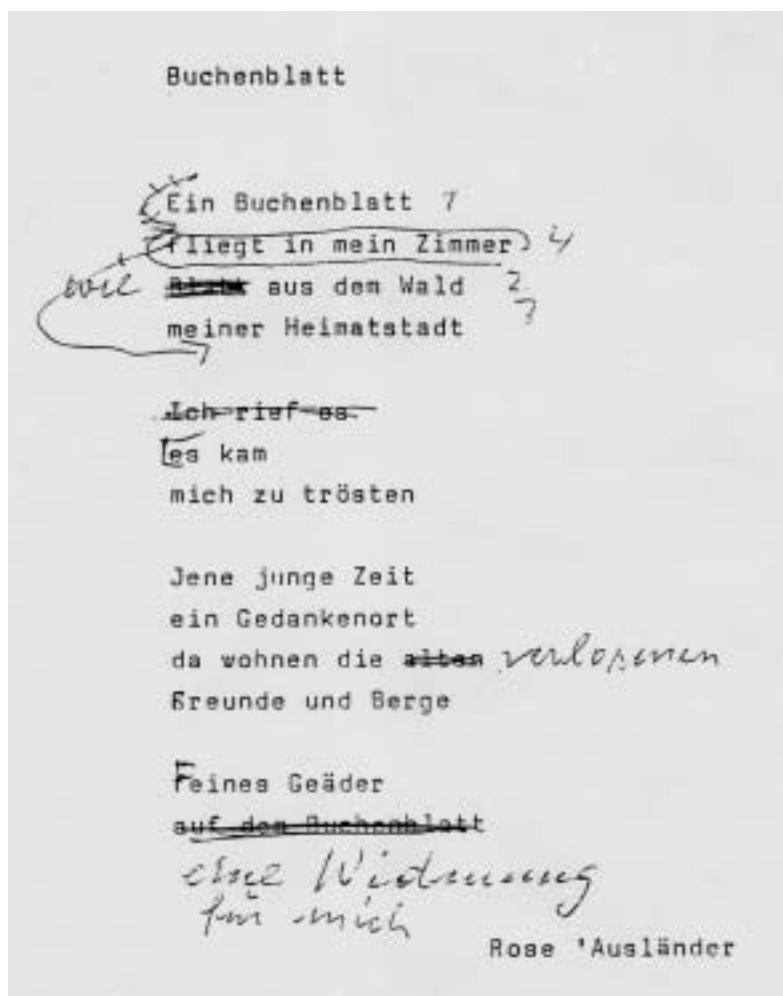


Abb. 1.661 – Kopie einer Typoskriptfassung des Gedichts »Buchenblatt« 10/111 (Bestand Archiv).<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Aus: »Alles kann Motiv sein« 15/91ff.

<sup>2</sup> Vgl. »Ich vergesse nicht« 9/63: »meine Schreibqual / den Schreibzwang / noch immer«

<sup>3</sup> Vgl. »Alles kann Motiv sein« 15/93: »Schreiben war Leben. Überleben.«

<sup>4</sup> Aus: »Alles kann Motiv sein« 15/91

<sup>5</sup> Analyse der Gedichtwerkstatt »Buchenblatt« mit Interpretation: IVANYTSKA (2002)

2. Die momentane Situation des Reflektierens, das ›Innehalten‹ und Nachdenken über Gewesenes und Gegenwärtiges konnte die Inspiration für ein neues Gedicht liefern:

Mich veranlasst immer etwas anderes zum Schreiben. Es gibt äußere Anlässe, hauptsächlich aber sind es innere: Ich muß mich gezwungen fühlen. Nur unter innerem Zwang kann ich schreiben. [...] Auslöser kann manchmal ein Buch sein, ein Wort, ein Mensch – es gibt ja unendlich viele äußere Anlässe.<sup>1</sup>

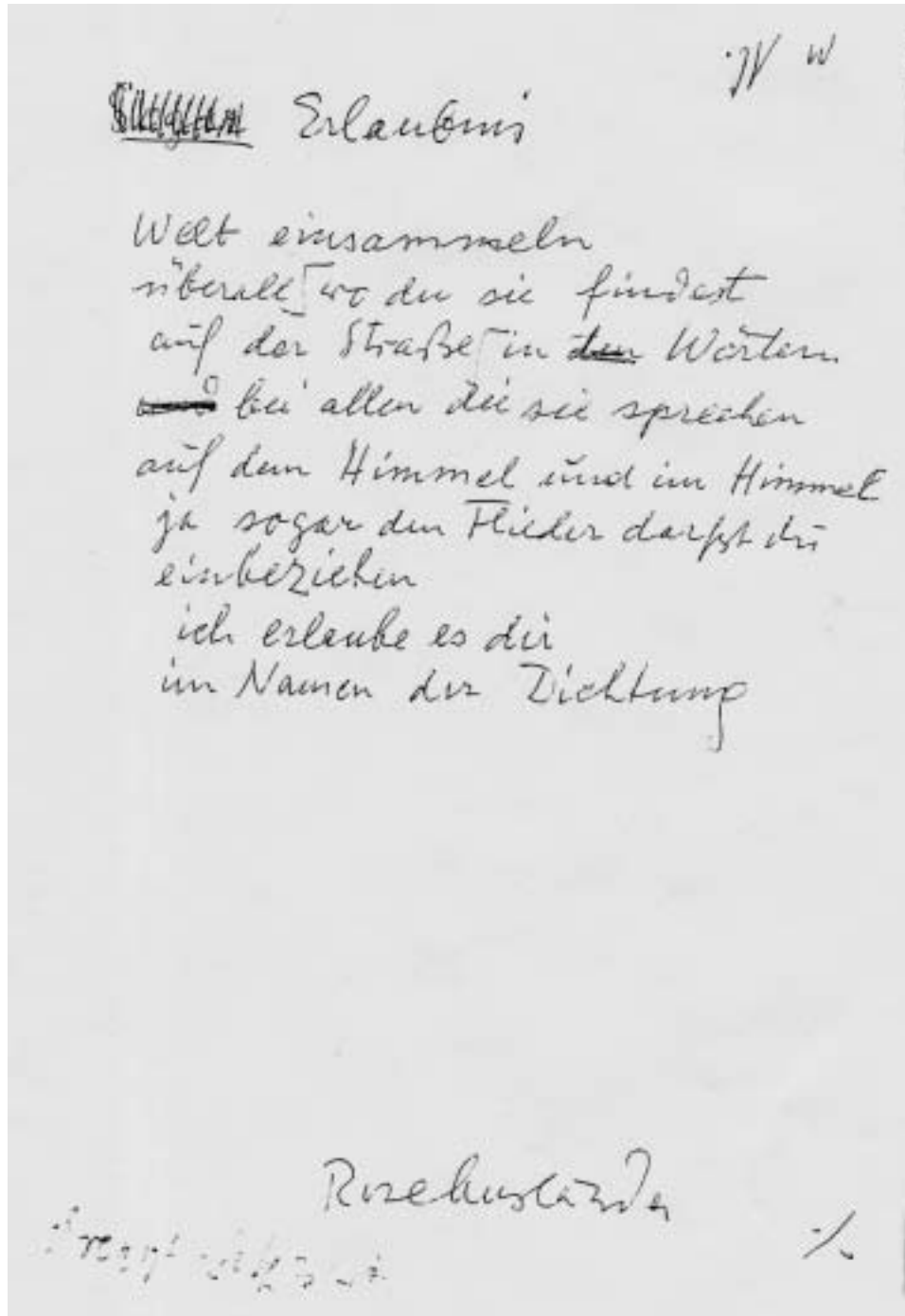


Abb. 1.662 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Erlaubnis« 9/137 (Bestand Archiv).

<sup>1</sup> Aus: »Unter innerem Zwang schreiben« Gespräch Jürgen P. Wallmanns mit Rose Ausländer, 15/170

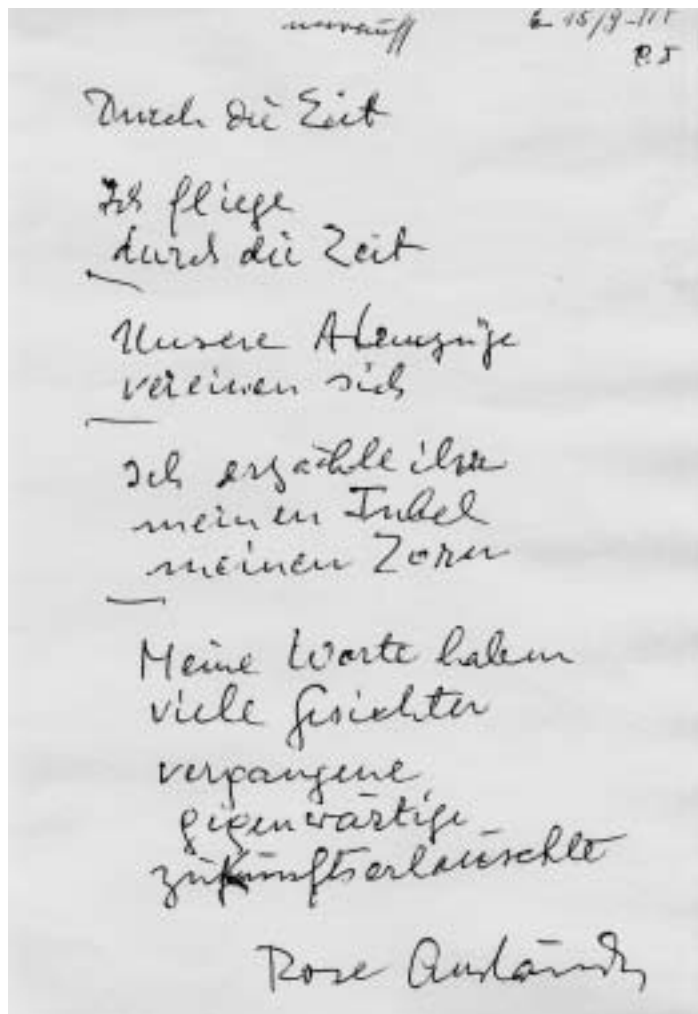


Abb. 1.663 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Durch die Zeit« 9/150 (Bestand Archiv).

3. Der allgemeine »Trieb« des Aufschreibens, »Notierens« als Versuch Erlebtes dem Vergessen zu entreißen. Wie viele die Shoah überlebende Lyriker sah auch Rose Ausländer im Zeugnisablegen ihre gesellschaftliche Aufgabe, spürte sie eine Verpflichtung und Verantwortung gegenüber den Toten, nachfolgenden Generationen vom eigenen Schicksal in lyrischer Form zu berichten und »Wortwirklichkeit« zu konstituieren. Von Wörtern inspiriert, nahm im Alter das aphoristische und poetologische Schreiben zu. Rose Ausländer hatte einen ganz spezifischen Sprach-Haushalt, der im Nachlass erschlossen werden kann. So gibt es z.B. »Inspirationswörter«, die immer wieder das Schreiben initiierten und zu immer neuen Varianten und Perspektiven führten.



3K. 7.11/7 5Kop  
 Halte sie fest  
 Stränke sich Deine ~~Worte~~ <sup>Worte</sup>  
 gegen den Wind dieser Zeit?  
  
 Hinter ihr ahnen noch  
 keine ~~Sekunden~~ Minuten  
  
 Halte sie fest  
  
 Rose Kaufmann

Abb. 1.664 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Halte sie fest« 13/95 (Bestand Archiv).

Singen

Singen  
den Freudenang eines Traumes  
den Trauersang unserer Zeit

---

Das helle  
das bist ein Fröhliches Licht  
das finstre Gedröhn und  
Gerassel der Maschinen

---

Wir müssen wach sein  
unsre Stimme wach halten  
um singen zu können  
ein ruhiger atmender Morgen

Rose Ausländer

Abb. 1.665 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Singen« 13/72 (Bestand Archiv).

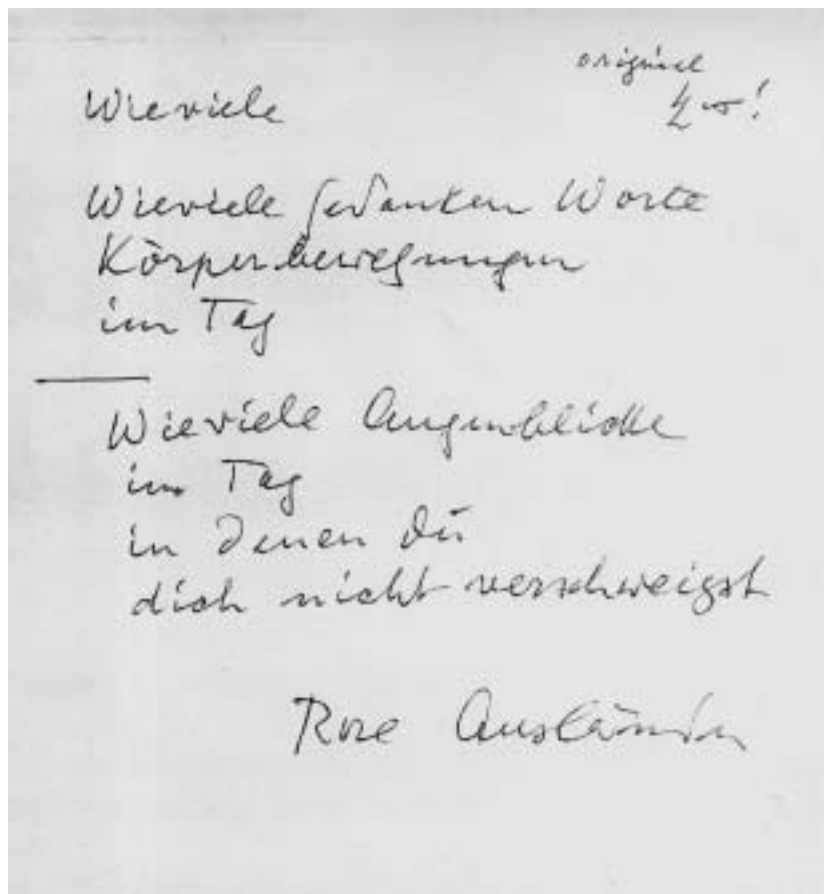


Abb. 1.666 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Wie viele« 13/64 (Bestand Archiv).

Im Sinne gesellschaftlicher Zusammengehörigkeit ist meine Lyrik *engagiert*. Aus der Eigenart und Intensität einer Erfahrung, eines Einfalls, ergibt sich die äußere und innere Form des Textes. Oft habe ich mich gefragt, *was* dieses Schreiben eigentlich sei, und habe mir verschiedene Antworten gegeben. Bei der kürzesten bin ich geblieben: Schreiben ist ein Trieb. Der Dichter, der Schriftsteller muß essen, sich bewegen, ruhen, denken, fühlen und schreiben – schreiben, was seine Gedanken und Einbildungskraft ihm vorschreiben.<sup>1</sup>

Rose Ausländers Schreiben markiert ein dialektisches Verhältnis zu sich selbst, zur Wirklichkeitserfahrung, zu religiösen und philosophischen Weltbildern und zu der sie repräsentierenden Sprache.

Das Wort »Wirklichkeit« fasse ich nicht so eng auf; denn die sogenannte Wirklichkeit gibt es eigentlich ja gar nicht: Es gibt das, was ich unter »Leben« verstehe. Hinter dem Wort »Wirklichkeit«, so meine ich, steht das Leben.<sup>2</sup>

Ich Überlebende  
des Grauens  
schreibe aus Worten  
Leben<sup>3</sup>

Die erstrebte Symbiose zwischen Dichtung und Existenzvollzug ist als zentrales poetologisches Paradigma der Rose Ausländer im Kontext der jüdischen, insbesondere der bukowinischen Tradition zu sehen. Dem produktionsästhetischen Ideal einer Identität von Wort, Sinn und Leben wird

<sup>1</sup> Aus: »Alles kann Motiv sein« 15/94f.

<sup>2</sup> Aus: »Unter innerem Zwang schreiben« 15/169

<sup>3</sup> Aus: »Als ich / aus der / Kindheit floh« 13/157

vor allem mit den zentralen metaphorischen Komplexen von Lebensraum, der Auslieferung an die Macht der Worte und der Beziehung zu Atem Ausdruck verliehen.<sup>1</sup>

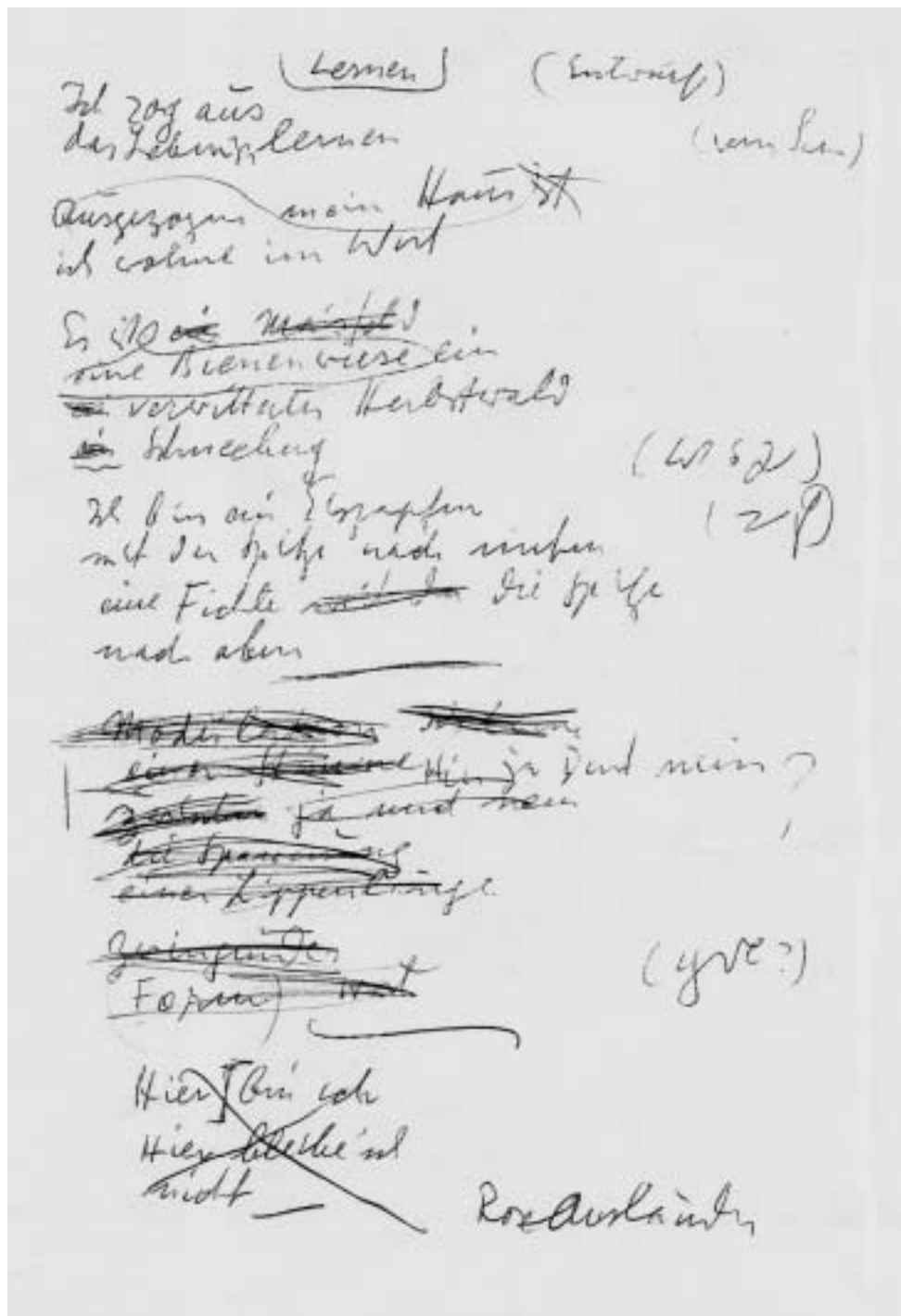


Abb. 1.667 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Die Spitze« 13/121 (Bestand Archiv).

<sup>1</sup> LEHMANN (1999), S. 215

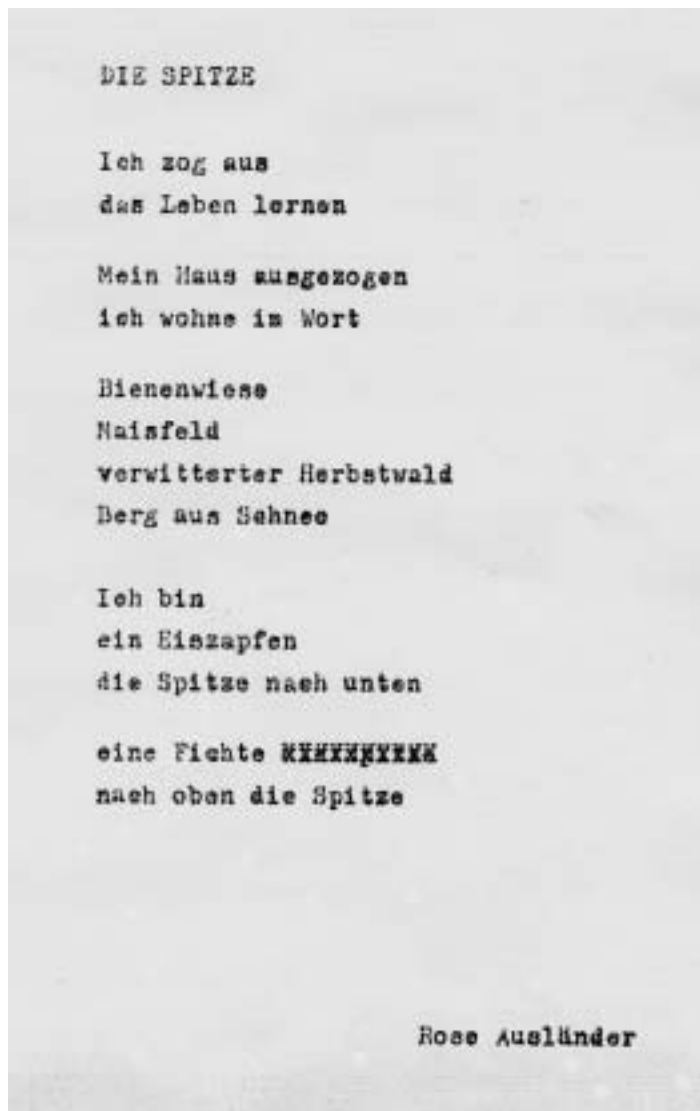


Abb. 1.668 – Kopie einer Typoskriptfassung des Gedichts »Die Spitze« 13/121 (Bestand Archiv).

Der Vorgang selbst wurde von der Autorin als »Schreibqual [...] Schreibzwang«<sup>1</sup> bezeichnet, ein »Endloser Dialog / mit dem Leben«<sup>2</sup> (biographisch, zeit- und geistesgeschichtlich, lebens- und schreibkonzeptionell), geprägt vom *Hadern* mit den Worten<sup>G</sup>. Das Hadern konstituiert sich als dialektischer Grundgestus des Lebens, Denkens und Schreibens. Es zeigt sich in zahlreichen Texten Rose Ausländers als dialogischer Habitus im generierenden Prozess des Selbstgesprächs und im rezeptiven Angebot an den Leser.

Der »Dialog« vollzog sich bei Rose Ausländer sprachbildnerisch, wortschöpfend, wortdeutend und sprachreflexiv. In einer metaphorischen »Stufung«, die an einigen »späten« poetologischen Gedichten zu beobachten ist, markieren zunächst »Erlebniswörter« (»Du [...] Blume [...] Stern [...] Mitmensch«) die unmittelbare »Zwiesprache« des Ich mit seiner Umwelt.

---

<sup>1</sup> Aus: »Ich vergesse nicht« 9/63

<sup>2</sup> Aus: »Dialog« 10/64

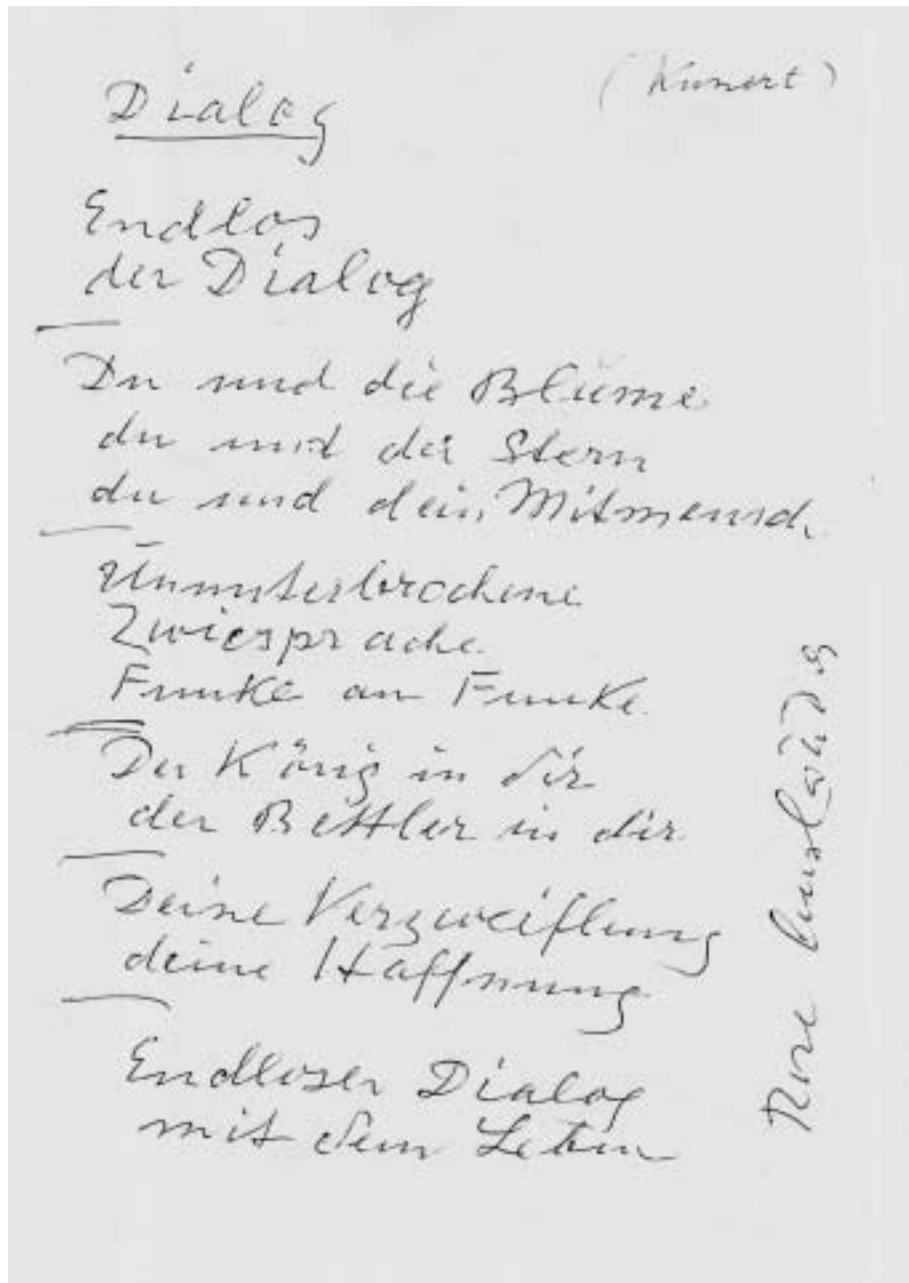


Abb. 1.669 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Dialog« 10/64. Der Name [Günter] Kunert ist in Klammern gesetzt (Bestand Archiv).

In einer weiteren Stufe repräsentieren »Lebenswörter« (»König in dir / [...] Bettler in dir«) die Relation des Ich zu seiner Umwelt, was Rose Ausländer mit ihrem »Wirklichkeitsbegriff« (s.o.) zu fassen suchte. Das bewusste Reflektieren dieser Wirklichkeit fand schließlich seinen Ausdruck in »Gedankenwörtern«, die ihrerseits »Wortwirklichkeiten« konstituieren (»Verzweiflung [...] Hoffnung«). Der »endlose Dialog« mittels Sprache vollzieht sich analog bzw. immanent »mit dem Leben« und sichert letztlich dem Ich das »Überleben«.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Aus: »Alles kann Motiv sein« 15/93

## 1.7 Autobiographische Äußerungen

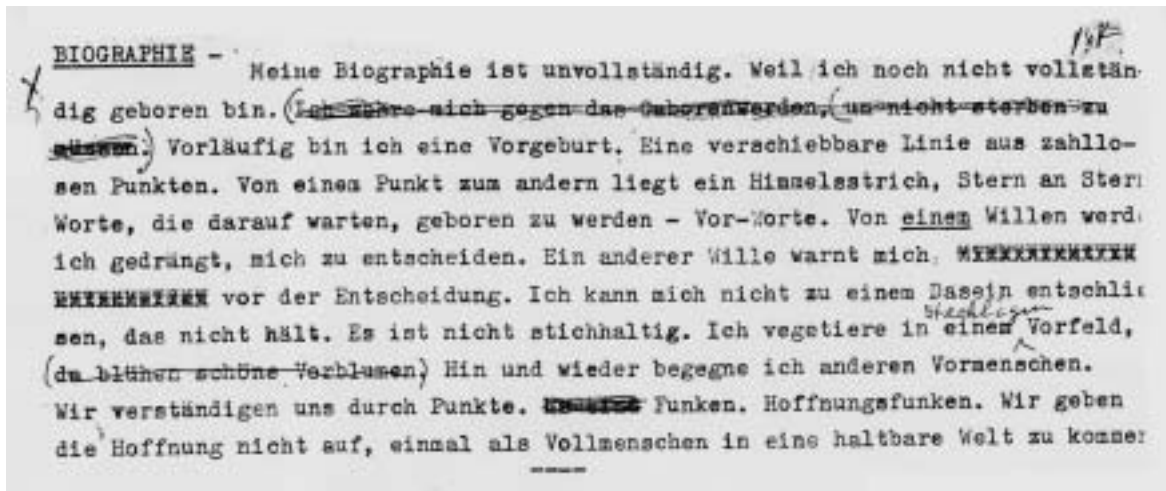


Abb. 1.70 – Auszug aus einem Fragmentblatt mit dem unveröffentlichten Text »Biographie« (Bestand Archiv).

Bei der Sichtung autobiographischer Äußerungen Rose Ausländers in Briefen, Essays, Interviews, Kurzprosa und Gedichten war das Interesse leitend, biographische Bezugspunkte, Zäsuren, Erlebnisse, Erkenntnisse oder Erfahrungen für lyrische Texte zu analysieren, um z.B. text- bzw. werkgenetische Einordnungen (Reihenfolge der Fassungen, Datierungen etc.) vornehmen zu können. In der Kontextuierung konnten so zusätzlich zur textimmanenten Analyse Bedeutungsaspekte lyrischer Wendungen herausgearbeitet werden.

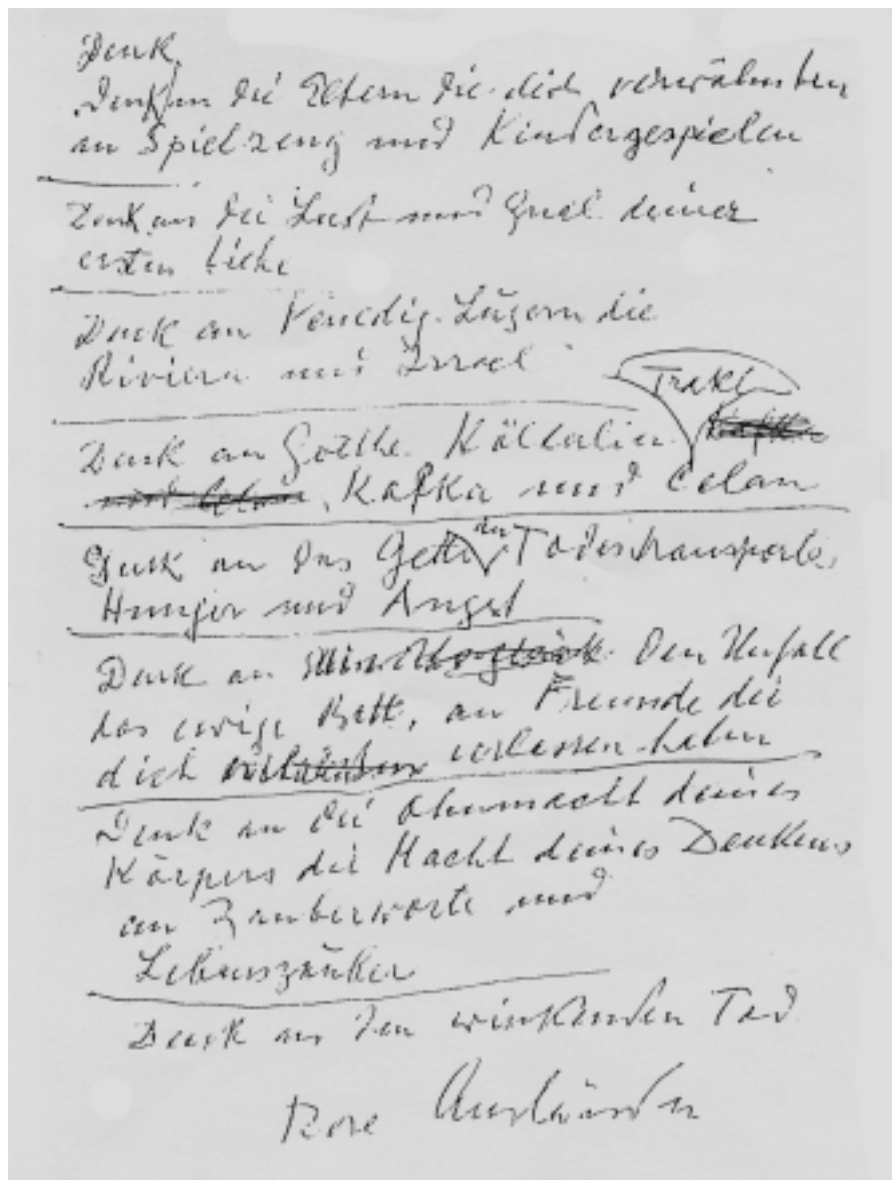


Abb. 1.71 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Ich denke« 8/45 (Bestand Archiv). Das Gedicht wurde 1977 in dem Band *Doppelspiel* erstmals veröffentlicht.

In den autobiographisch angelegten »Erinnerungsgedichten« ist der Textanfang meist eine chronologische und topographische »Verortung«, das Ich vergewissert sich der eigenen Wurzeln, verkörpert durch die wichtigsten Bezugspersonen der »Kindheit«.

Neben repräsentativen Reisestationen (»Venedig Luzern die / Riviera und Israel«) werden literarisch prägende Persönlichkeiten benannt (»Goethe Hölderlin Trakl / Kafka und Celan«).<sup>1</sup>

Die Shoah als *das* traumatische Erlebnis, wird meist an zentraler Stelle platziert und analog zu den vorigen Strophen durch wenige eindeutig biographische Stichworte benannt (»das Ghetto an Todestransporte / Hunger und Angst«).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 2.3 literarische Korrespondenzen

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 1.4 Überarbeitung eines Gedichts anhand mehrerer Fassungen – »Biographische Notiz«



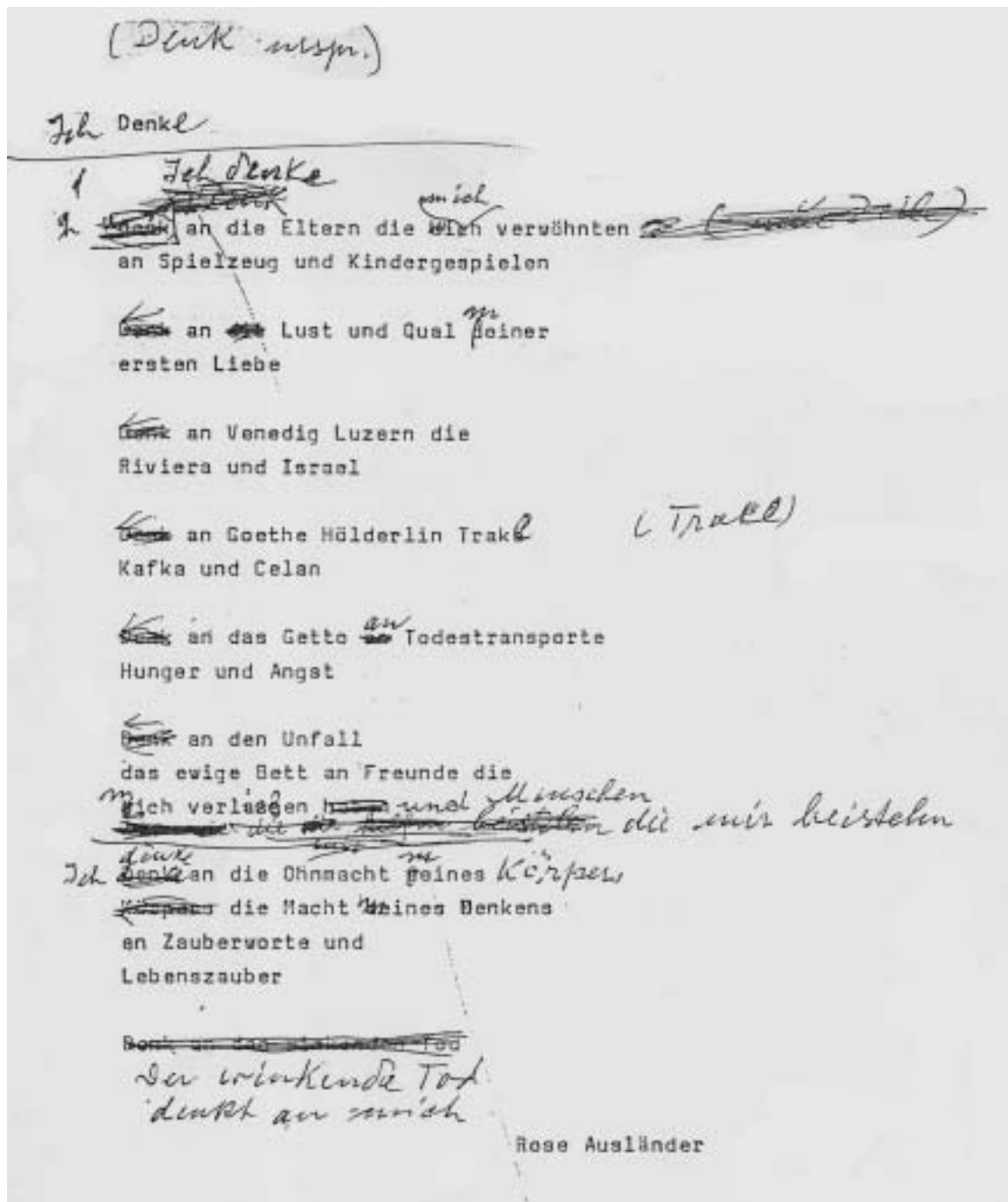


Abb. 1.72 – Kopie einer Typoskriptfassung des Gedichts »Ich denke« 8/45 (Bestand Archiv).

Im Juli 1972 reist Rose Ausländer wieder einmal zur Kur, diesmal nach Bad Nauheim. [...] Bei einem Spaziergang im Kurpark tritt sie auf einen Randstein und fällt so unglücklich, dass sie sich den linken Schenkelhalsknochen bricht. Die unmittelbare Folge ist ein mehrmonatiger Aufenthalt in verschiedenen Krankenhäusern [...]<sup>1</sup>

Die Schilderung ihrer momentanen Befindlichkeit in zahlreichen Briefen aus den 60er 70er Jahren gleicht meist einem »pathologischen Kompendium« und beruhte nur teilweise auf medizinischen Tatsachen. Als Folge davon wendeten sich einige Freunde von Rose Ausländer ab bzw. sie selbst ließ nach und nach Kontakte abbrechen.

Jede Reise endet mit Krankheit und Erschöpfung. Seit 4 Wochen quält mich ein Erkältung – Grippe, Katarrh, Husten, Hals- und Ohrenschmerzen – und, da ich unterwegs keine Diätkost bekomme, bin ich dauernd magenleidend.<sup>2</sup>

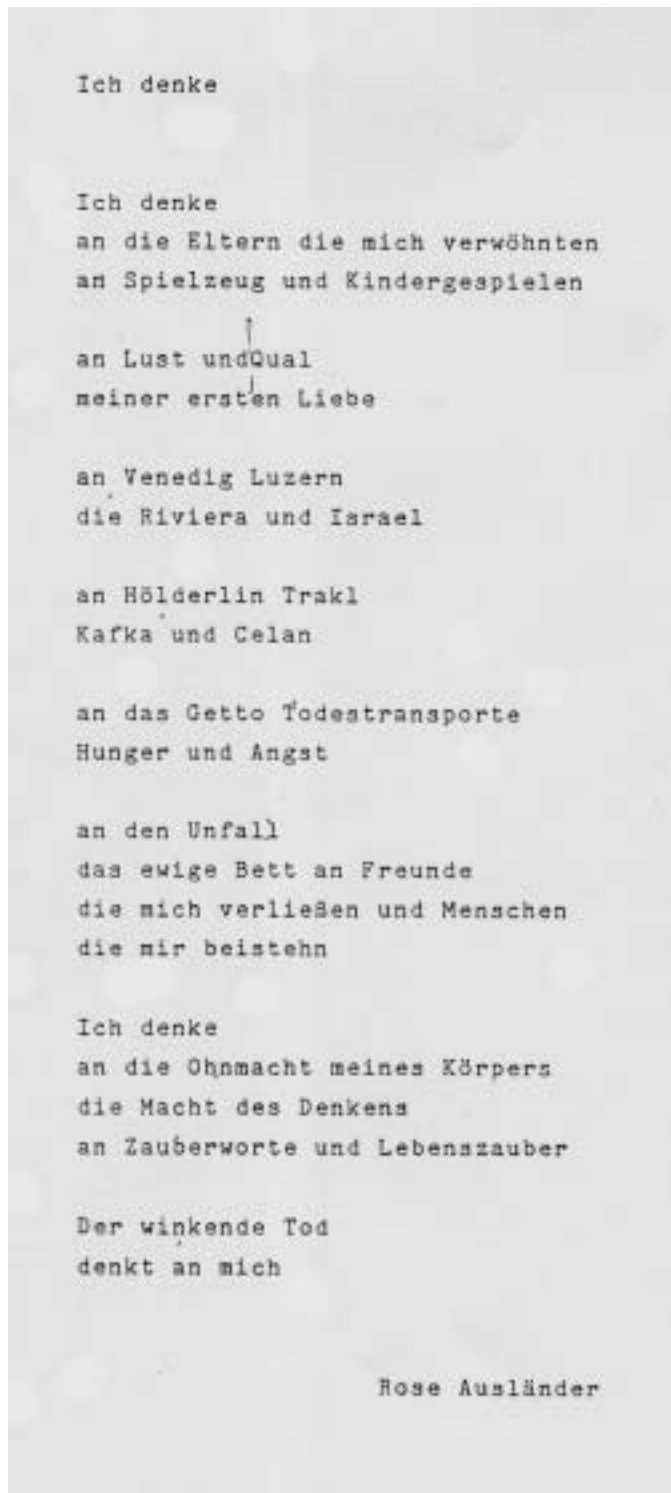


Abb. 1.73 – Kopie einer Typoskriptfassung des Gedichts »Ich denke« 8/45 (Bestand Archiv).

<sup>1</sup> BRAUN (1999), S. 140f.

<sup>2</sup> Rose Ausländer in einem Brief vom 29.09.1969 an Ursula Ratjen (zitiert nach BRAUN, S. 134). Der befreundete Arzt Adolf Heitner erkennt nach BRAUN (1999) den Hang Rose Ausländers zum Hypochondrischen und reagiert mit »ein wenig Spott und Ironie auf die ständigen Krankheits- und Leidengeschichten«. Vgl. BRAUN (1999), S. 146

Das ›Spätwerk‹<sup>G</sup> Rose Ausländers (s.u.) ist einerseits charakterisiert von der »Ohnmacht« des Körpers, die ihren Aktionsradius auf ein Minimum (das »ewige Bett«) reduziert, andererseits steht der körperlichen Gebrechlichkeit die »Macht des Denkens« gegenüber. Sie ermöglicht Erinnerung, Schreiben (»Zauberworte«) und damit die eigene Existenz (»Lebenszauber«) angesichts des nahenden Todes durch die Intensivierung ihrer poetischen Wirklichkeit, durchaus auch mit augenzwinkernden, ernsten und heiteren Selbstbespiegelungen.

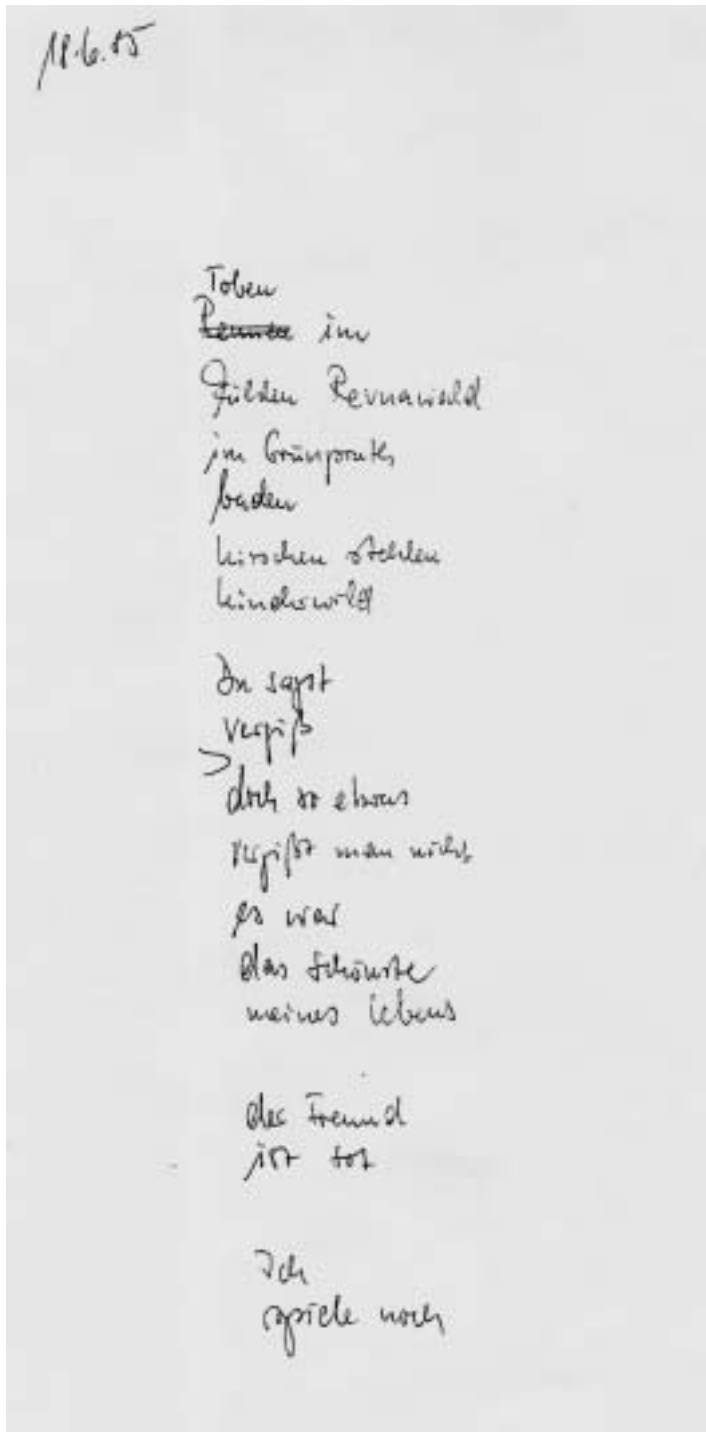


Abb. 1.74 – Kopie eines Manuskriptblatts des Gedichts »Toben« 13/208, geschrieben von Helmut Braun durch Diktat Rose Ausländers, datiert auf den 18.06.1985 (Bestand Archiv).

Ich bin  
mit jedem Du  
verwandt  
>  
Eingeweiht  
in das Geheimnis  
Aus dem  
Wortreich  
>  
Das Echo  
deiner Stimme  
Von Stern  
zu Stern  
>  
Dein Schweigen  
ruft  
eine sanfte  
Melodie

RA 25.10.85

Abb. 1.75 – Kopie eines Manuskriptblatts des Gedichts »Ich bin / mit jedem Du / verwandt« 13/222, geschrieben von Helmut Braun durch Diktat Rose Ausländers, datiert auf den 25.10.1985 (Bestand Archiv).

Hab  
alle Gesetze  
gebrochen  
von  
Unordnung zu Unordnung

Hab  
geleert durch  
Länder zu jahren  
Wolken zu  
durchqueren  
†  
jenseits des  
Himmel

Jenseits  
des fahlen  
quelt mich  
~~schon~~ Stille

RA 24.1.1986

Abb. 1.76 – Kopie eines Manuskriptblatts des Gedichts »Hab / alle Gesetze / gebrochen« 13/229, geschrieben von Helmut Braun durch Diktat Rose Ausländers, datiert auf den 24.01.1986 (Bestand Archiv).

## 1.8 »Ich gehe / im Bett / spazieren«<sup>1</sup> – das »Spätwerk«



Abb. 1.80 – Rose Ausländer in ihrem Zimmer des Nelly-Sachs-Hauses in Düsseldorf, 1981 (BRAUN, 1981).

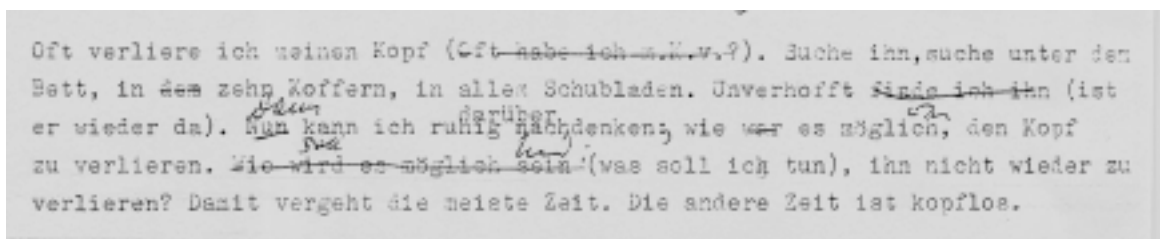


Abb. 1.81 – Ausschnitt der Kopie eines Fragmentblatts mit dem unveröffentlichten Text »Oft verliere ich meinen Kopf« (Bestand Archiv).

### Insomnia II

Ich gehe nachts im Bett spazieren, besteige eine Wand nach der andern. Vier Wände, das ist zu wenig, um eine Nacht totzuschlagen. Auch auf der Zimmerdecke ergehe ich mich und lasse den Kopf hängen. Dann kommen die Möbel an die Reihe. Der Schrank mit den verschiedenen Fächern ist abwechslungsreicher als der eintönige Tisch und die leeren Stühle. Auf dem Lüster lasse ich mich eine Stunde lang nieder. Die Nacht wird hell auf meiner Haut. Aber auf die Dauer ist ihre mechanische Wärme langweilig. Im Spiegel bin ich ein Neger, der mich traurig anblickt. Die Koffer sind verschlossen, ich kann die Schlüssel nicht finden. Mir bleibt nur noch das Radio, in das ich

<sup>1</sup> »Ich gehe / im Bett / spazieren« 13/218

mich verkrieche. Stimmen sprechen mich an. Die ruhigste meldet eine Katastrophe nach der andern. Ich bin mit der Welt in Verbindung.<sup>1</sup>

Nach BRAUN (1999) erklärte sich Rose Ausländer im Dezember 1977 für bettlägrig. Die Entscheidung ist aus medizinischer Sicht nicht notwendig, die Autorin möchte sich aber mit der ihr zur Verfügung stehenden Zeit und Energie dem Schreiben neuer und dem Überarbeiten vorhandener Gedichte widmen.<sup>2</sup>

Von Mitte 1981 bis Ende 1982 schreibt Rose Ausländer nicht. Krankheit und Medikamente lähmen die Schaffenskraft. Der Rückzug in die Selbstisolation beginnt. Sie liest die Zeitungen nicht mehr, hört kein Radio, schaltet das Fernsehen nicht mehr ein, ihre Antworten auf Briefe werden spärlicher, sie lässt die Kontakte zu nahestehenden Menschen abreißen.

10. Januar – 9. Oktober 1983

Ros Ausländer diktiert mir wieder Gedichte. Ihre Hände sind durch Arthrose verkrüppelt, sie kann nicht mehr schreiben. Mit einem Stift, den sie zwischen Zeige- und Mittelfinger klemmt, malt sie in einer Kürzelschrift Texte, Erinnerungsstützen in Notizbücher. Bei meinen Besuchen, die wöchentlich am Freitag stattfinden, diktiert sie diese Gedichte. Ich lasse die Texte schreiben, sie arbeitet mit diesen Typoskripten, ändert. Es sind einfache, fast fragmentarische Verse, ein Zurücktas-ten zu ihren dichterischen Ausdrucksmitteln [...]<sup>3</sup>

2. Jahreshälfte 1984

Die Dichterin erreicht die totale Isolation. Nun läßt sie auch die Menschen nicht mehr zu sich, weist alle Besucher ab, verweigert auch den engsten Freunden den Zutritt. Deren Unverständnis nimmt sie zur Kenntnis, läßt sich davon aber nicht umstimmen.

Zugang hat noch das Pflegepersonal, die Privatschwester, für vier Wochen im Jahr ihr Bruder Max, wenn er aus New York zu Besuch kommt, und mich [Helmut Braun] empfängt sie Freitag für Freitag immer ab 18 Uhr 45.

Der Rest an Kraft, der noch in ihr ist, muss auf ihr Werk konzentriert werden. Sie hat klare Vorstellungen davon, was sie noch schreiben will, und so diktiert sie mir Verse und bearbeitet diese intensiv, wieder und wieder [...]<sup>4</sup>

Die im Nachlass befindlichen Manuskripte durch Diktat dokumentieren bereits ›mental durchgearbeitete‹ Fassungen und belegen einen anderen Arbeitsstil. Neben der (sichtbaren) Korrektur auf abgetippten Fassungen fand die Vorarbeit bis auf wenige Notizen ausschließlich im Kopf statt, was den Nachvollzug der Textgenese erschwert. In der selbstgewählten Isolation blendete Rose Ausländer die ›Außenwahrnehmung‹ (z.B. den gesellschaftlichen, politischen, kulturellen Alltag oder die Rezeption anderer Autoren) weitgehend aus und gewann dadurch ›Raum‹ für ›Innenwahrnehmungen‹ (z.B. momentane Befindlichkeiten, Sineseindrücke, Träume, Erinnerungen, Wort- und Gedankenspiele).<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> ›Insomnia [Schlaflosigkeit] II‹, 15/16

<sup>2</sup> Vgl. BRAUN (1999), S. 161f.

<sup>3</sup> BRAUN (1999), S. 168

<sup>4</sup> BRAUN (1999), S. 176f.

<sup>5</sup> Vgl. GANS (2002d), S. 89ff.

RA 10.3.1985

Ich bin schon lange verschollen  
doch bleibe ich immer noch  
in einem verlorenen Zimmer  
und spiele mit Worten zu,  
wie ein kleines Kind

Mit goldenen Fingern habe  
ich in meiner Heimatstadt  
geschmückte Pferde Fischen  
zum Fischplatz mich  
ich bin für mich ein  
Kind und freu mich  
so als ein kleines  
Kind

Drei schöne Fische mein Zimmer  
gefüllt mit allerlei Tand  
doch plötzlich ruft eine Stimme  
mich fälschlich  
wie mag es sein  
falsch scheint es  
so ist der Vater  
ich mag nicht hineinsetzen  
und eine kleine Schenke mit  
bis ich es glauben darf

Siehe wie diese Tulpen  
bringen mir Holland ins Bett  
ich werde nach Amsterdam gehen  
nach meine Liebesgebot

Der Schneemann wäscht meine  
Worte  
ich habe sie noch nicht erkannt  
ich werde sie richtig brausen  
Wenn ich nach Amsterdam  
komme

Ich habe kein Kind  
doch ich liebe  
meinen Bruder als wäre  
es mein Sohn  
Wir sehen einander  
so selten  
ändere das ~~Arbeits~~  
belüger Gott

Abb. 1.82 – Kopie eines Manuskriptblattes, geschrieben von Helmut Braun durch Diktat Rose Ausländers, datiert auf den 10.03.1985 (Bestand Archiv).

Charakteristisch für die Texte des so entstandenen ›Spätwerks‹ (etwa ab 1977) ist ein aphoristischer Sprachstil<sup>G</sup>. Rose Ausländer griff häufig die Motive früherer Gedichte als eine Art



›Selbstzitat‹ wieder auf und verarbeitete sie in einer prägnanteren Form.<sup>1</sup> Viele Texte aus dieser Zeit hielten der kritischen Prüfung durch die Autorin nicht stand und blieben unveröffentlicht. Sie entsprangen meist einer unmittelbaren, eindeutig formulierten Subjektivität, die den eigenen Ansprüchen intersubjektiver Repräsentanz nicht genügten, und den Lesern keine individuellen ›Deutungsräume‹ (mehr) lassen. KÖHL (1993) vertrat die These, dass Rose Ausländers Werk als *ein* Makrotext verstanden werden kann, dessen Verknappung im Spätwerk mit früher entstandenen Texten semantisch ›verwoben‹ ist:

Es besteht [...] eine allgemeine Tendenz zur Reduktion und Knappheit.

Das Gewebe dieser Lyrik unterliegt – so macht die chronologische Betrachtung deutlich – einer Dynamik. Letztere manifestiert sich in besonderer Weise in den unveröffentlichten Gedichten. Durch die Umgestaltung eines Elements kann sich das gesamte Gefüge eines Gedichts verändern. Das Auswechseln von Bedeutungskomplexen, die Hinein- und Herausnahme größerer Segmente, vor allem aber die Tatsache, daß die Lyrikerin aus mehreren Gedichten eines zusammenfügt und aus einem mehrere weiterentwickelt, zeigt, daß die Textgrenzen nicht absolut zu sehen sind, und hebt besonders die Offenheit dieser Strukturen hervor. Versucht man, die Arbeitsweise Rose Ausländers zu beurteilen, so kann man so weit gehen zu sagen, daß die Dichterin – formal betrachtet – ein Leben lang an einem Gesamttext geschrieben hat.<sup>2</sup>

## 1.9 Gestaltungsmerkmale

Anhand des untersuchten Materials aus dem literarischen Nachlass konnten Hypothesen über autortypische Gestaltungsmerkmale<sup>G</sup> aufgestellt werden. Zur besseren Orientierung und systematischen Sichtung des Materials wurde eine Matrix erstellt, in der den einzelnen Gestaltungsmerkmalen Gedichtwerkstätten zugeordnet wurden, auf die man später, bei der Auswahl geeigneter Gegenstände für Lehr-Lern-Arrangements zurückgreifen konnte.<sup>3</sup> Die Merkmale wurden möglichst isoliert voneinander betrachtet und Schwerpunktsetzungen bei Gedichtwerkstätten vorgenommen; meistens greifen jedoch mehrere Merkmale ineinander. Die Liste stellt eine exemplarische Auswahl von Merkmalen dar, die im Hinblick auf spätere Didaktisierungen besonders relevant erschienen.

Analog zu den linguistischen Operationen wurden die Merkmale Reduktion<sup>G</sup>, Ergänzung<sup>G</sup>, Austausch<sup>G</sup> und Umstellung<sup>G</sup> als Bearbeitungsvarianten spezifiziert. Phonologische Merkmale, metrische Modifikationen<sup>G</sup>, semantische oder syntaktische Wiederholungen<sup>G</sup>, Neuschöpfungen<sup>G</sup> (Komposita), Verknüpfungen vollständiger Satzgefüge und ›Überlappungen‹ von Sätzen wurden untersucht. Des weiteren konnten Modifikationen der Perspektivitäten in der lyrischen Aussprache (›Überschreiten von (Sprach-) Normen‹<sup>G</sup>) festgestellt werden. Die Verarbeitung von gleichen oder ähnlichen Motiven in verschiedenen Schaffensperioden, die

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 1.5 Verarbeiten eines Motivs in verschiedenen Gedichten

<sup>2</sup> KÖHL (1993), S. 316

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 4.4 Die Auswahl des geeigneten Gegenstandes und Kap. 4.5 Auswahl relevanter Gestaltungsmerkmale einer Gedichtwerkstatt

Zitat- bzw. Montagetechnik und schließlich das dialogische Prinzip in vielen Gedichten erschienen ebenfalls signifikant. KÖHL (1993) kam im Rahmen ihrer Arbeit zu einer vergleichbaren Aufschlüsselung relevanter Gestaltungsmerkmale.<sup>1</sup>

Gestaltungsmerkmal	Gedichtwerkstatt
Reduktion	»Goya« (Fassung 1)
vom erzählenden zum metaphorischen Schreiben	»Die Gefährten« (6/95, bzw. Fassung 1: »Salz und Sand«)
der Syntax	
Nominalstrukturen	»Freund« (13/182), »Nach dem Feuertanz« (13/181), »Blau« (8/10), »Anfang und Ende« (11/37), »Der Morgen« (12/68), »Les Baux« (7/71), »Cézanne« (5/162)...
Partizipialstrukturen	»Biographische Notiz« (7/204), »Träge / taumelnd« (13/215), »Wundgeschlagen« (13/13), »Arglos« (uvG), »Arglos« (13/83), »Else Lasker-Schüler II« (8/40)...
Infinitivstrukturen	»Ganz bleiben« (8/90), »Erfahrung II« (7/11), »Credo« (12/56), »Teilhaben« (8/71), »Aufatmen« (13/139), »Schwierige Frage« (7/90), »Odysseus« (8/39), »Die Maus« (13/187), »An die Lampe« (uvG)...
weglassen von Versen / Strophen / Interpunktion	»Die Gefährten« (6/95)
Ergänzung	»Goya« (Fassung 1)
Austausch	»Goya« (Fassung 1)
Umstellung	»Goya« (Fassung 1)
große Umstrukturierung	»Wasser II« (9/108)
phonologische Merkmale (»Lautmalerei« <sup>6</sup> )	»Goya« (Fassung 1)
metrische Modifikation	»Nebel IV« (13/114), »Heu« (7/24), »Das Erbe I« (6/102)
Wiederholungen	»Weil« (RAL 186), »Weil« (5/183), »Wann ziehn wir ein« (5/169), »Vom Leben gefressen« (13/10)...
Neuschöpfungen	»Wiederwort« (in: »Zwischenzeichen«, 8/80) <sup>2</sup>
Verknüpfungen vollständiger Satzgefüge	»Paul Klee I« (7/34), »So viel« (7/46), »Der Morgen« (12/68), »Mit Fragen« (5/135), »Paul Celan« (7/31), »Graues Haar« (5/138), »Adam« (8/98), »Farben I« (6/147), »Blinder Sommer« (5/15), »Nacht VIII« (11/101), »Nacht« (uvG), »Trennung« (7/79), »Das Karussell« (5/31), »Worte I« (10/21)...
»Überlappungen«	»Wir überstehn II« (5/181, 2. Strophe), »Idee« (12/113), »Anfangen« (7/57), »Die Amsel« (9/66), »Nördlich« (7/25), »Nördlich« (uvG), »Wo der Frühling spinnt« (1/70)...
Modifikation der Perspektivitäten in der lyrischen Aussprache	
Motiv	»Eva«-Motiv
Zitat	»In Memoriam Paul Celan« (6/40)
monologische Dialoge	»Ich / fühl es« (13/189)
Dialog mit »poetischer Sprache«	»Sag nicht I« (7/149), »Spiel« (5/170), »Wichtelworte« (7/207)...

Abb. 1.90 – Ausschnitt aus einer Matrix zur Übersicht von inhaltsrelevanten Texten im Hinblick auf lyrische Gestaltungsmerkmale (GANS, 2000)

<sup>1</sup> Vgl. KÖHL (1993)

<sup>2</sup> Vgl. KÖHL (1993), S. 149ff.

## 1.10 Zusammenfassung

Das im Nachlass vorliegende Material dokumentiert Entwicklungsprozesse zu lyrischen Texten, belegt Rose Ausländers dichterische Arbeit, ihr ›Hadern mit Worten‹.

Unter verschiedenen Blickwinkeln kann das Material entweder synchron oder diachron beobachtet werden. Man kann beim Bearbeitungsprozess innerhalb einer Textvariante ›verharren‹<sup>1</sup> oder Interferenzen zwischen mehreren Fassungen bzw. bei der Analyse der Textgenese beobachten.<sup>2</sup> Da Rose Ausländer über einen langen Zeitraum geschrieben hat, ist die Sichtung des Nachlasses im Hinblick auf die Verarbeitung eines Motivs in verschiedenen Gedichten zu verschiedenen Schaffensperioden relevant. Die unterschiedlichen Verarbeitungen eines Motivs geben Aufschluss über die schriftstellerische Entwicklung der Autorin, über literarische, biographische und zeitgeschichtliche Einflüsse, die zu einem veränderten Schreib- bzw. Arbeitsstil geführt haben.<sup>3</sup> Die aufgestellten Hypothesen über typische Gestaltungsmerkmale Rose Ausländers konnten durch Kontextmaterial gestützt werden.<sup>4</sup> Das Material belegt vor allem ein ›handwerkliches‹ Ringen um größtmögliche sprachliche Präzision, die das Gemeinte ausdrückt.

Bereits beim Tippen einer Fassung, z.B. anhand vorher gemachter Notizen,<sup>5</sup> verwarf Rose Ausländer einzelne Passagen, setzte mögliche Alternativen in Klammern, versah sie teilweise zusätzlich mit Fragezeichen oder korrigierte Tippfehler mit der Schreibmaschine. Die Zeilennotation mit Markierungen für Zeilen- und Strophenumbrüche ist typisch für frühe Bearbeitungsstadien ihrer Texte.<sup>6</sup> Meist schrieb Rose Ausländer mit Durchschlägen, so dass sie anschließend einen Versionsstand mehrfach, z.B. in zeitlichem Abstand, unterschiedlich handschriftlich bearbeiten konnte. Mittels Umstellungen, Ergänzungen, Streichungen oder Ersatzproben erfolgte eine handschriftliche Korrektur des Typoskripts. Es kann so auch die Genese des Textes auf *einem* Blatt rekonstruiert werden.<sup>7</sup> Neben den Veränderungen ist auch die ›Beständigkeit‹ von Texten bzw. –passagen während des Gestaltungsprozesses charakteristisch. Diese Teile hielten allen kritischen Prüfungen der Autorin stand und wurden unverändert bis zur Endfassung eines Gedichtes beibehalten.<sup>8</sup> Die rekonstruierbaren textgenerierenden Prozesse lassen die spezifische Arbeitsweise der Autorin erkennen.

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 1.3 Bearbeitung einer Fassung

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 1.4 Überarbeitung eines Gedichts anhand mehrerer Fassungen

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 1.5 Verarbeitung eines Motivs in verschiedenen Gedichten bzw. Kap. 2 Wichtige Einflüsse auf ihr Schreiben

<sup>4</sup> Vgl. Kap. 1.6 Poetologische Äußerungen bzw. Kap. 1.7 Autobiographische Äußerungen

<sup>5</sup> Vgl. Kap. 1.1 Notizen

<sup>6</sup> Vgl. Kap. 1.2 Fragmentblätter

<sup>7</sup> Vgl. Kap. 1.3 Bearbeitung einer Fassung

<sup>8</sup> Vgl. Kap. 1.4 Überarbeitung eines Gedichts anhand mehrerer Fassungen

Die Sichtung poetologischer Äußerungen in Briefen, Essays und Interviews, in Kurzprosa und Gedichten lieferten u.a. Hintergrundinformationen zur Inspiration und Motivation lyrischer Initiative, zur konkreten »Arbeit« am Text und zum Selbstverständnis als Autorin.<sup>1</sup> Autobiographische Äußerungen Rose Ausländers in Briefen, Essays, Interviews, Kurzprosa und Gedichten gaben Aufschluss über biographische Bezugspunkte, Zäsuren, Erlebnisse, Erkenntnisse oder Erfahrungen für lyrische Texte. In der Kontextuierung konnten so, zusätzlich zur textimmanenten Analyse, Bedeutungsaspekte lyrischer Wendungen herausgearbeitet werden.<sup>2</sup> Charakteristisch für die Texte des »Spätwerks« ist ein aphoristischer Sprachstil. Rose Ausländer griff häufig die Motive früherer Gedichte als eine Art »Selbstzitat« wieder auf und verarbeitete sie in einer prägnanteren Form.<sup>3</sup>

Die Beobachtung und Beschreibung des Gestaltungsprozesses eines Gedichts anhand mehrerer Fassungen legt die Vorstellung von einer »Gedichtwerkstatt« nahe, weil das Material selbst »Werkstattcharakter« besitzt: Oft sind Formulierungen, Motive, Verse oder größere Passagen aus den Vorfassungen in den veröffentlichten Endfassungen nicht mehr enthalten. Durch die Analyse der Vorfassungen kann u.a. sichtbar werden, welche Ausgangsidee den Gestaltungsprozess initiierte, welche Metaphorisierungen einzelne Passagen durch die Reduktion durchliefen und welche Bedeutungsverlagerungen der Text bis zur Veröffentlichung erfuhr. So konnten Hypothesen über »autortypische Gestaltungsmerkmale« aufgestellt werden. Die einzelnen Gedichtwerkstätten, dokumentiert durch das authentische Material,<sup>4</sup> wurden in einem Forschungsergebnis von GANS / VOGEL (2002) als »poetische Werkstatt« Rose Ausländers bezeichnet.<sup>5</sup>

Der Rezipient kann den Werkstatttraum unter verschiedenen Blickwinkeln beobachten: verharrend beim Bearbeitungsprozess innerhalb einer Textvariante, Interferenzen beobachtend zwischen mehreren Fassungen und Hypothesen bildend bei der Analyse der gesamten Textmetamorphose, die auch durch weiteres Kontextmaterial veranschaulicht werden kann. Neben werkeditorischen Befunden können auch Hypothesen über die Werkstattarbeit gebildet werden.<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 1.6 Poetologische Äußerungen

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 1.7 Autobiographische Äußerungen

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 1.5 Verarbeiten eines Motivs in verschiedenen Gedichten« und Kap. 1.8 »Ich gehe / im Bett / spazieren« – das »Spätwerk«

<sup>4</sup> Notizen, Fragmente, Vorfassungen, End- bzw. veröffentlichte Fassung

<sup>5</sup> Vgl. SPINNER (2000), S. 43

<sup>6</sup> GANS / VOGEL (2002d), S. 104ff.

## 2 Einflüsse auf Rose Ausländers Schreiben

2.1	religiöse, mystische und philosophische Einflüsse	62
2.2	Verfolgung, Verlust, Exil	72
2.3	literarische Korrespondenzen	80
2.4	künstlerisches Anregungsmilieu	84
2.5	»Reisen und die Welt / in Händen halten«	92
2.6	Zusammenfassung	95

Die autobiographischen Äußerungen Rose Ausländers geben u.a. Aufschluss darüber, welche Erlebnisse, Personen und Einsichten ihr Schreiben beeinflusst haben. Diese Äußerungen können (und müssen) »kontextuiert« werden (z.B. mit zeitgeschichtlichen Quellen, durch Briefzeugnisse etc.), um ihre jeweilige Relevanz zu prüfen. Wichtig ist die Unterscheidung zwischen subjektiven (teilweise »stilisierten«) Einschätzungen durch die Autorin einerseits und den darin (eventuell) enthalten objektivierbaren und zutreffenden Fakten andererseits.<sup>1</sup> So wies z.B. BRAUN (1999) auf den traumatischen Verlust von Vater, Mutter und Heimat innerhalb weniger Monate (September 1920 bis April 1921) hin (s.u.). HELFRICH (1995) nahm diese Differenzierung bezüglich der Schilderungen Rose Ausländers z.B. vom Leben in Czerowitz nicht vor.<sup>2</sup>

Das Augenmerk richtete sich bei der Analyse relevanter Einflüsse u.a. auf die religiösen, mystischen und philosophischen Prägungen (z.B. in Kindheit und Jugend), auf die literarischen Korrespondenzen (z.B. mit Autorenkollegen), auf das künstlerische Anregungsmilieu (z.B. durch Museumsbesuche oder Begegnungen mit Künstlern) sowie auf Reiseerlebnisse (vs. Flucht, Vertreibung und Exil) als Quellen lyrischer Inspiration.

---

<sup>1</sup> Deutlich wird die Notwendigkeit dieser Differenzierung z.B. an der Tatsache, dass Rose Ausländer lange Zeit bewusst falsche Angaben zu ihrem Geburtsjahr (1907 statt 1901) gemacht hat.

<sup>2</sup> Vgl. HELFRICH (1995), S. 32

## 2.1 religiöse, mystische und philosophische Einflüsse

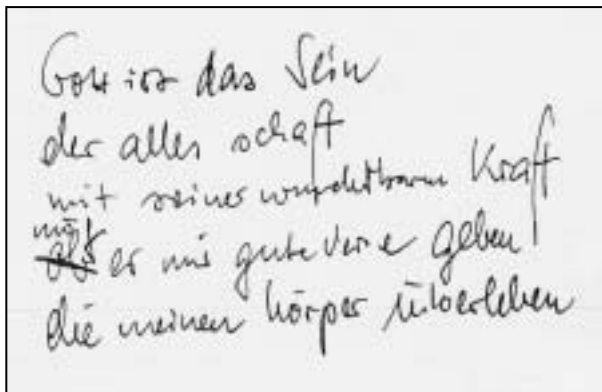


Abb. 2.10 und 2.11 – Kopien von Manuskriptfassungen unveröffentlichter Texte, geschrieben von Helmut Braun (Vorder- und Rückseite »2«) durch Diktat Rose Ausländers, datiert auf den 31.01.1986 (Bestand Archiv).

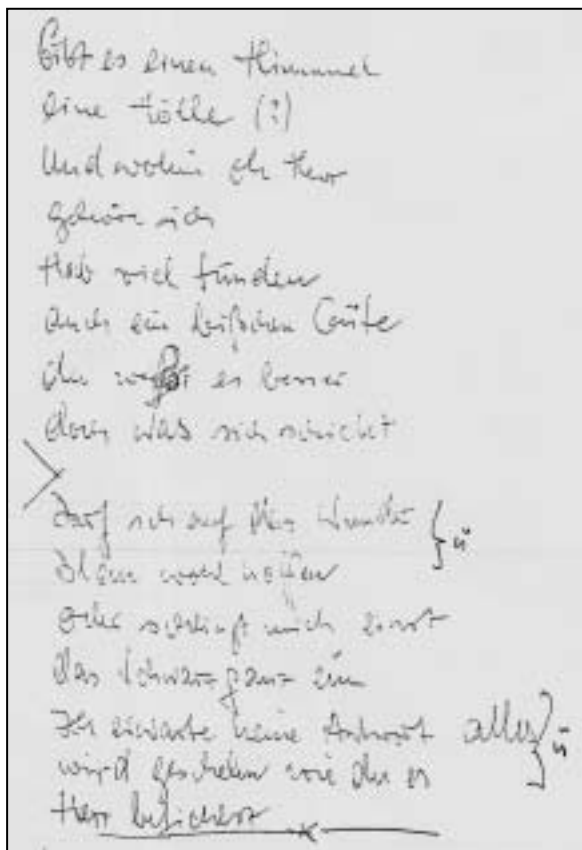
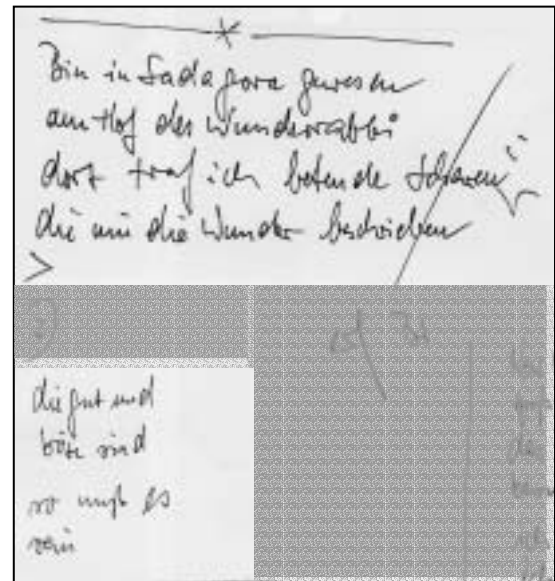


Abb. 2.12 – Kopie der Manuskriptfassung eines unveröffentlichten Textes, geschrieben von Helmut Braun durch Diktat Rose Ausländers, datiert auf den 07.02.1986 (Bestand Archiv). Der Eindruck religiöser Demut wird z.B. relativiert durch die Kurzprosa »Nichts« (Abb. 2.13).

Rose Ausländer war eine deutschsprachige Autorin, die im jüdischen Glauben erzogen wurde und aufwuchs. Maßgeblich für ihre jüdische Erziehung war ihr Vater Sigmund Süssi Scherzer, der am »Hof des Wunderrabbi von Sadagora«<sup>G</sup> in der Nähe ihrer Heimatstadt zum Rabbi hätte ausgebildet werden sollen und der sich als junger Mann gegen die jüdische Orthodoxie und für ein weltliches Leben als assimilierter Jude in Czernowitz entschieden hatte. Bevor sich Rose Ausländer theologisch mit dem jüdischen Glauben auseinander setzte und eine

emanzipatorische Haltung entwickelte, war es vor allem die mystische Lehre des ›Chassidismus‹<sup>G</sup>, von der ihr der Vater als Kind erzählt hatte und die in ihrer Erinnerung zur märchenhaften Verklärung der eigenen Kindheit beitrugen.<sup>1</sup> In der unveröffentlichten Kurzprosa »Nichts« beschrieb Rose Ausländer, analog zu einigen Gedichten,<sup>2</sup> ihr dialektisches Verhältnis zu Gott.

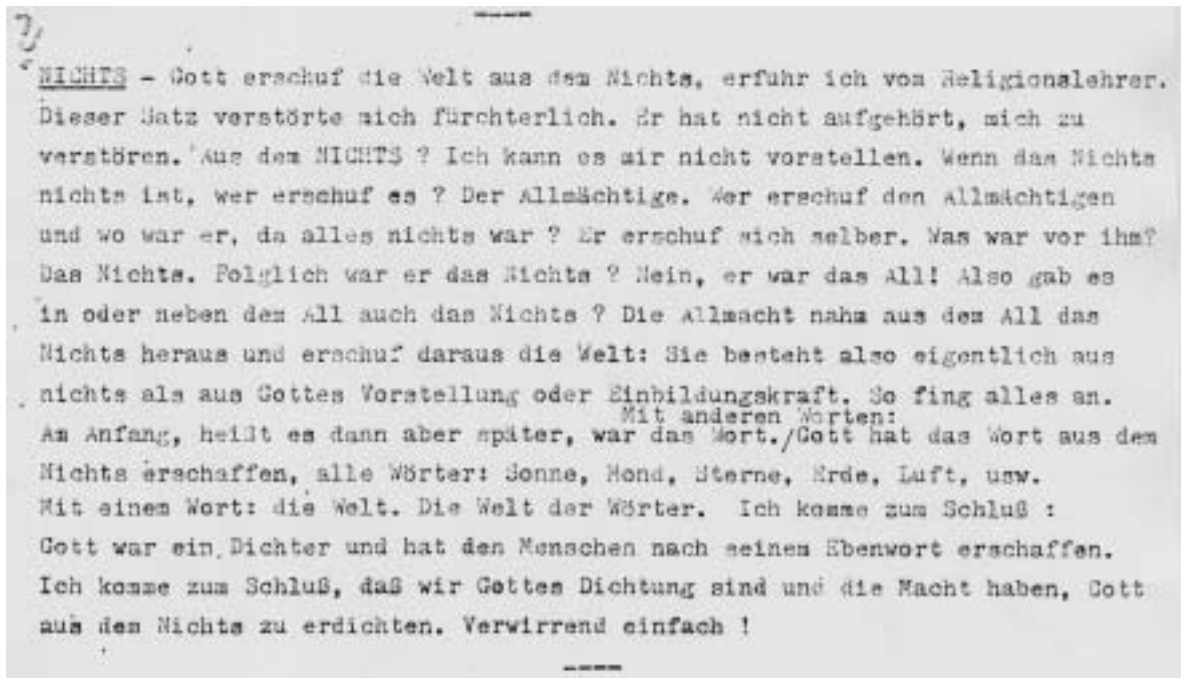


Abb. 2.13 – Kopie des unveröffentlichten Typoskripts der Kurzprosa »Nichts« (Bestand Archiv).

An der unveröffentlichten Kurzprosa »Nichts« kann die dialektische Grundhaltung Rose Ausländers, die sie sich in ihrer Auseinandersetzung mit der Religion vor dem Hintergrund ihrer ›Glaubenserfahrungen‹ erworben hatte, exemplarisch aufgezeigt werden. In Form eines tautologischen ›Zirkelschlusses‹ kam sie in Anspielung auf die alttestamentarische Schöpfungsgeschichte zu ihrer logischen Folgerung, dass, entgegen des göttlichen Schöpferglaubens, nicht Gott den Menschen, sondern der Mensch Gott aus dem ›Nichts‹ erschaffen (›verdichtet‹) hat.<sup>3</sup> In einem Brief an Peter Jokostra bezeichnete sich Rose Ausländer selbst als »Atheistin« und ihre Themen als »anti-religiös«.

Ich bin im Spinozistischen Sinne nach [sic] Atheistin. Meine religiösen Themen sind anti-religiös oder mythisch zu verstehen.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Rose Ausländer entwarf in den Gedichten »Der Vater« 5/98 und »Sadagorer Chassid« 5/99 lyrische Portraits ihres Vaters. Zum ›Chassidismus‹ vgl. u.a. FIRGES (2002)

<sup>2</sup> Vgl. u.a. »Amor Dei« 2/7 und »Das Eine« 9/18

<sup>3</sup> GANS / VOGEL (2002) haben diesen dialektischen Grundgestus Rose Ausländers an dem Gedicht »Eva« (2/44) für die 30er Jahre nachgewiesen (Vgl. GANS / VOGEL 2001b).

<sup>4</sup> Rose Ausländer in einem Brief vom 08.09.1966 an Peter Jokostra. Zitiert nach: HELFRICH (1995), S. 271

VON HELD (1997) konstatierte Rose Ausländer nach den persönlichen Erlebnissen während der Shoah ein gebrochenes Verhältnis zur Institution Kirche (in Bezug auf Judentum *und* Christentum)<sup>1</sup> und belegte das an mehreren Gedichten.<sup>2</sup>

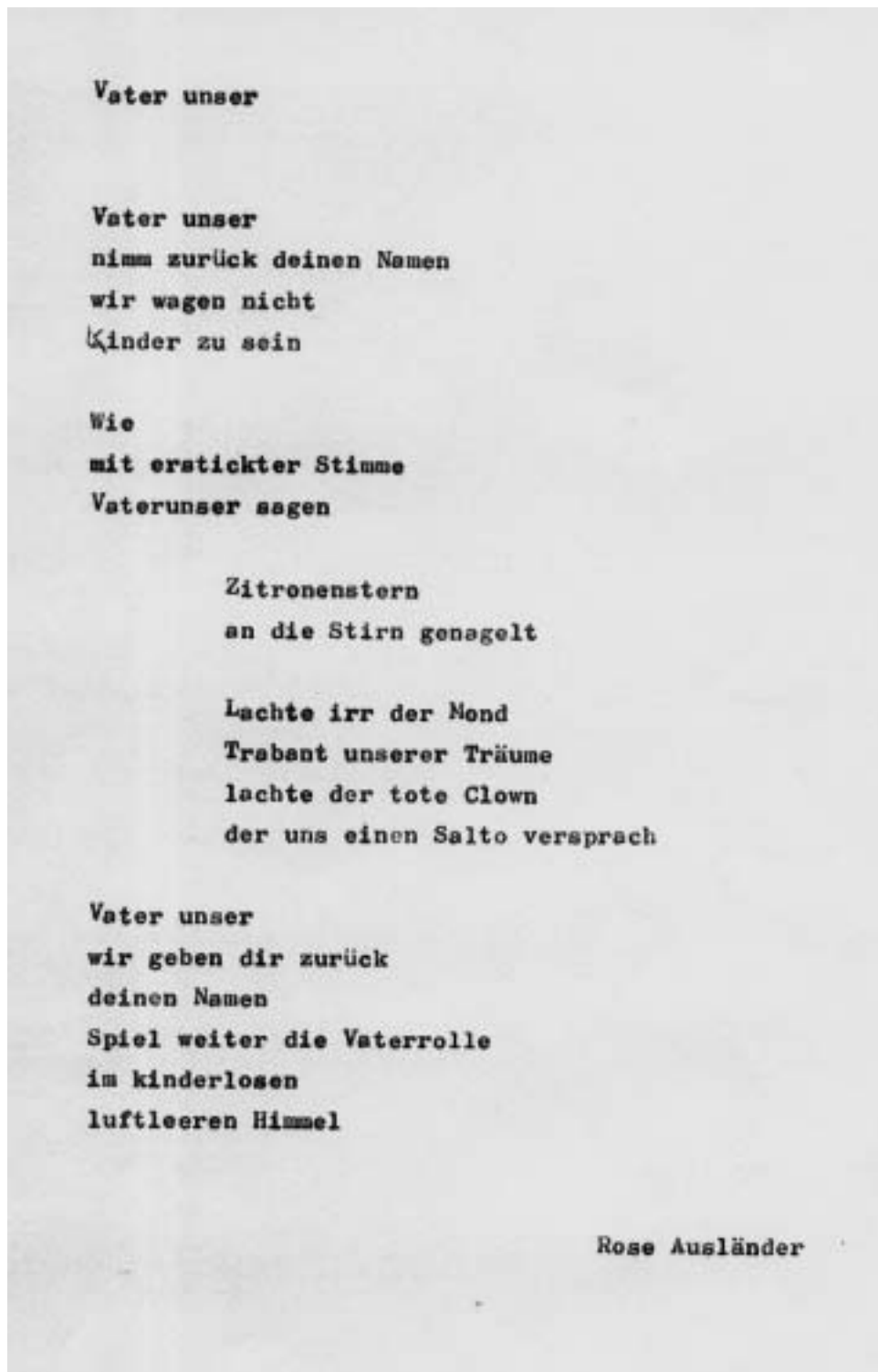


Abb. 2.14 – Kopie einer Typoskriptfassung des Gedichts »Vater unser« 11/86 (Bestand Archiv).

<sup>1</sup> Vgl. von HELD (1997), S. 94

<sup>2</sup> Vgl. u.a. »Der Dom« 4/198, »Beichten« 11/23, »Bekenntnis II« 14/83



Rose Ausländer beschäftigte sich nach BRAUN (1999) im Sommer 1919 mit der Philosophie Platons, Spinozas und seiner spätromantischen Auslegung durch den damals in Potsdam lebenden jüdischen Philosophen Constantin Brunner. In Czernowitz »sammelte« der Mittelschullehrer Friedrich Kettner junge Menschen (insbesondere Schüler/innen und Student/innen) um sich, die ihm durch ihr Interesse an Philosophie aufgefallen waren, und sich unter seiner Leitung einmal wöchentlich trafen. Kettner nannte die rund 180 Mitglieder des Kreises »Seminaristen«, weshalb man später in erinnernden Texten vom »Ethischen Seminar« in Czernowitz gesprochen hat. Nach BRAUN hinterließ die Lehre Brunners bei Rose Ausländer »tiefe Eindrücke«, <sup>1</sup> allerdings versuchte sie in ihrer kurzfristigen Auseinandersetzung mit der Philosophie von Spinoza und Brunner nicht die reine Lehre zu erfassen. Unter dem unmittelbaren Eindruck im Rahmen des »Ethischen Seminars« nahm sie die Gedankenwelt zunächst noch sehr schwärmerisch und vorbildorientiert – auch in der lyrischen Form – auf.

---

<sup>1</sup> Vgl. BRAUN (1999), S. 21f.

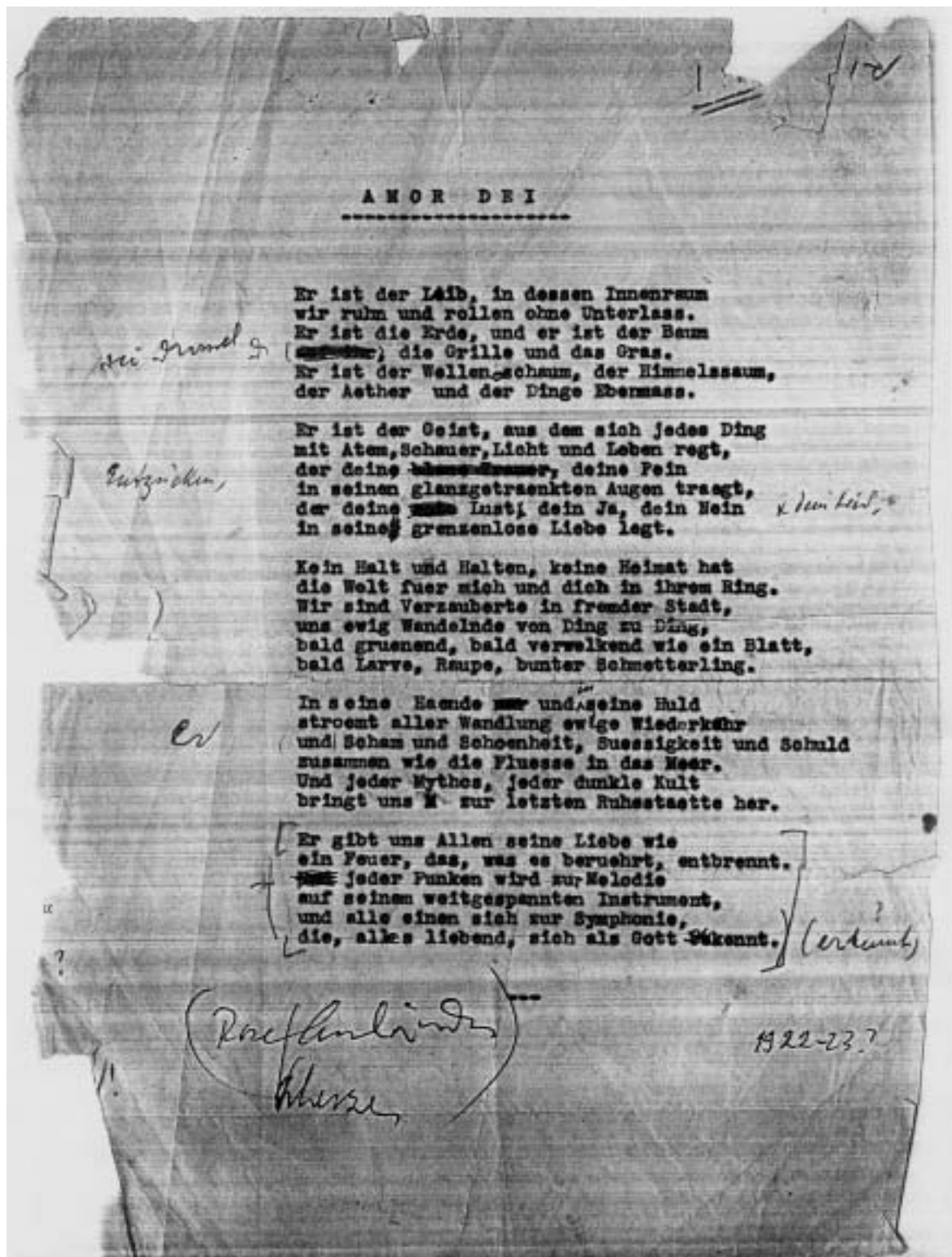


Abb. 2.15 – Kopie einer Typoskriptfassung des Gedichts »Amor Dei« 2/7, nachträglich datiert auf »1922-23« (Bestand Archiv). Exemplarisch weist der Text einen philosophisch orientierten metaphorischen Quellenfundus auf, auf den Rose Ausländer in späteren Gedichten immer wieder zurückgreift.

Mein frühes Interesse galt der Philosophie. Die Wahlphilosophen Benedikt Spinoza (der sich seinen Lebensunterhalt als Brillenschleifer verdiente) und der große Berliner Denker Constantin Brunner haben meinem Denken ein Fundament gegeben. Eines meiner damaligen Gedichte begann: »Mein Heiliger heißt Benedikt. / Er hat das Weltall / klargeschliffen.« Die später entstandenen Essays über Spinoza, Brunner, Platon (*Phaidros*) und Freud (*Angst*), meine Lyrikmanuskripte,

Tagebücher, Briefe sowie die Gesamtauflage des *Regenbogen* sind dem Krieg zum Opfer gefallen.<sup>1</sup>

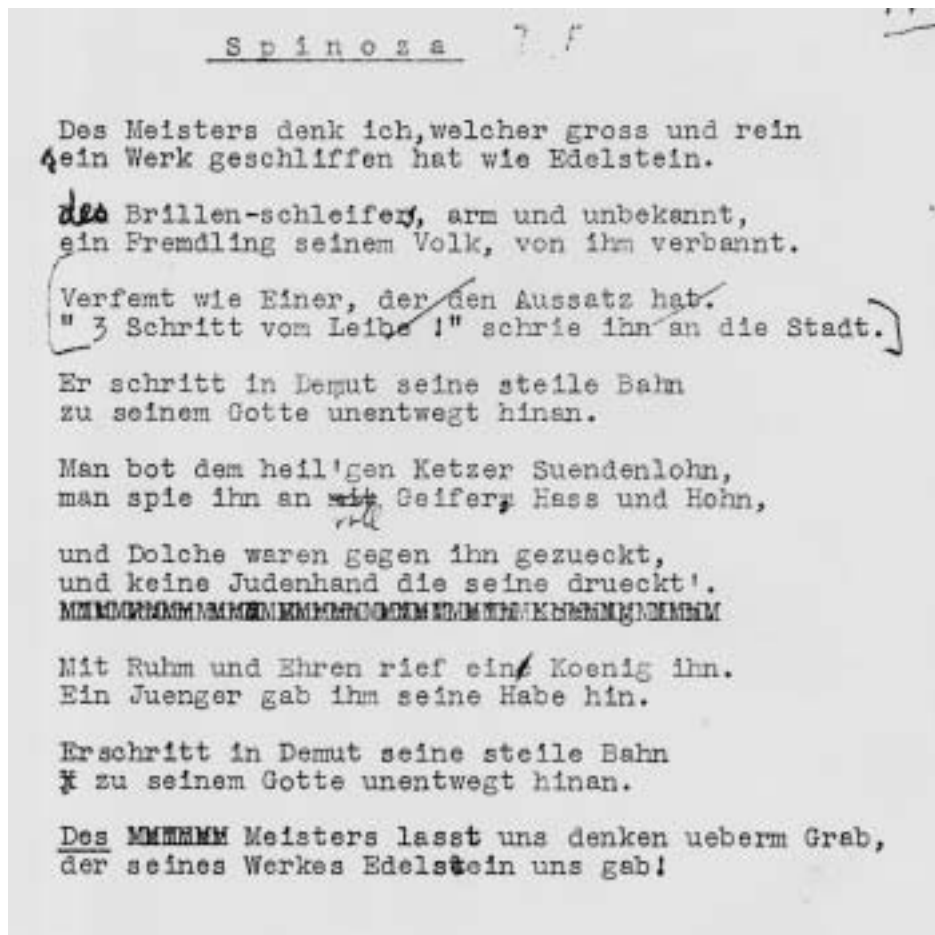


Abb. 2.16 – Kopie einer Typoskriptfassung des Gedichts »Spinoza I« 2/104 (Bestand Archiv).<sup>2</sup>

Constantin Brunner nahm die pantheistische Auffassung Spinozas von der Allgegenwart Gottes auf und ›übersetzte‹ sie in die Sprache des späten 19. Jahrhunderts. Nach STOLTE (1968) kann man Brunners gesamtes Werk als einen einzigen großen Kommentar zu Spinozas ›Ethik‹ auffassen.<sup>3</sup>

1924 begann nach BRAUN (1999) ein Briefwechsel zwischen Brunner und Rose Ausländer, aus dem hervorgeht, dass er Anteil an ihrem dichterischen Schaffen nahm. 1927 besuchte die junge Lyrikerin Brunner in Potsdam.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Aus: »Alles kann Motiv sein«, 15/92. Diese Angaben stimmen nur teilweise, denn sowohl das Skript »Phaidros« (15/63ff.) als auch einige Exemplare ihres ersten Gedichtbandes *Der Regenbogen* (1/51ff.) sind glücklicherweise trotz der Kriegswirren ebenso erhalten geblieben, wie ein Tagebuch (Bestand Archiv. s.u.) und etliche Lyrikmanuskripte (Vgl. 1/9ff.).

<sup>2</sup> Zur Philosophie Baruch de Espinozas vgl. u.a.: VORLÄNDER (1995), S. 181, FRIEDLEIN (1968), S. 153ff., WEISCHEDEL (1986), S. 139f., WUCHTERL (1989).

<sup>3</sup> Zur Philosophie Constantin Brunners vgl. u.a.: STOLTE (1968), S. 11

<sup>4</sup> Vgl. BRAUN (1999), S. 24.

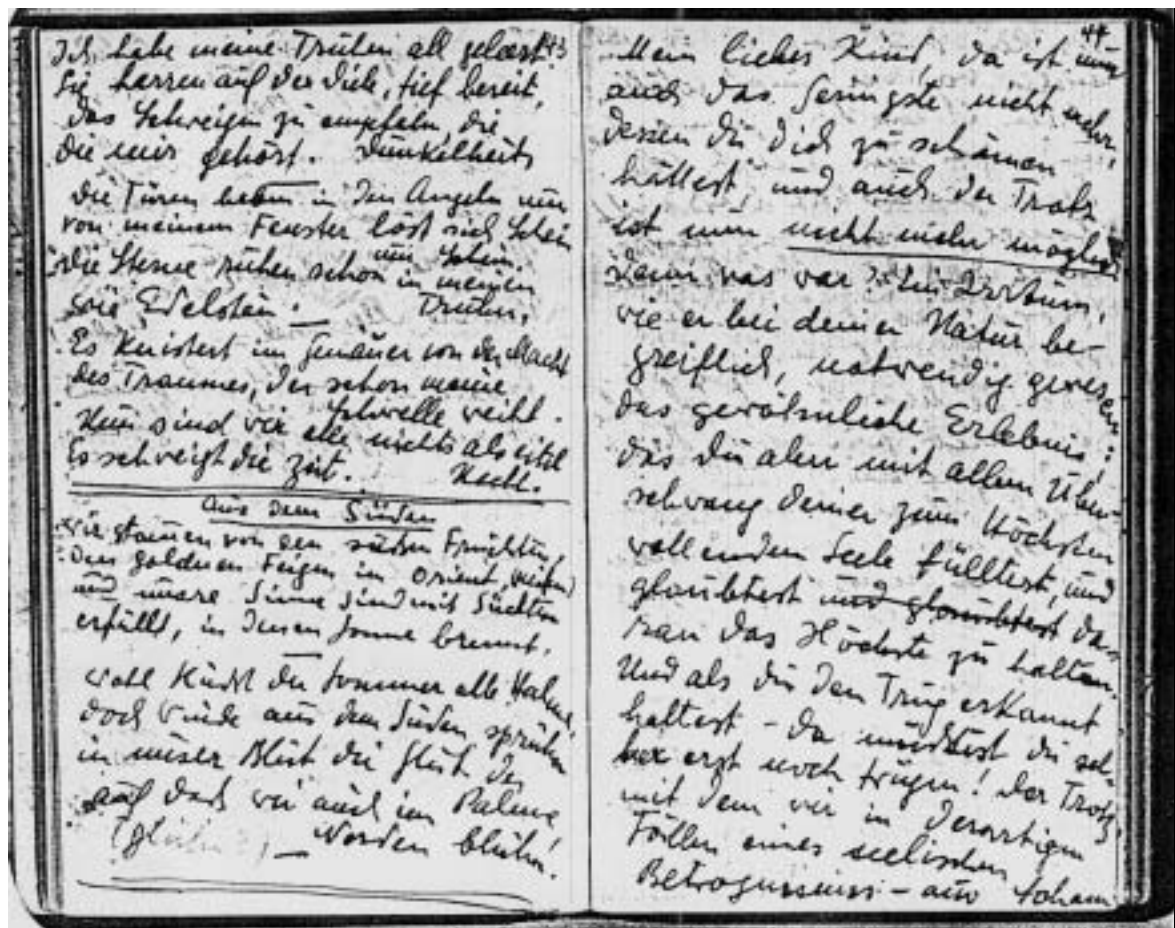


Abb. 2.17 – Kopie aus einem Notizbuch Rose Ausländers aus den Jahren 1939/40 (Bestand Archiv). Darin finden sich zahlreiche Abschriften ihrer frühen Gedichte (z.B. auf der linken Seite »Aus dem Süden« 2/82), sowie die Abschrift eines Briefes von Constantin Brunner an Rose Ausländer. Der Brief belegt, dass Brunner als »väterlicher Freund« von der Autorin Gedichte zur kritischen Lektüre erhalten hat und er die Texte in seinem Schreiben kommentiert. Das Notizbuch muss die Autorin während der gesamten Ghettozeit in Czernowitz bei sich gehabt haben und ist eines der wenigen erhalten gebliebenen Dokumente aus der Zeit des Zweiten Weltkrieges.<sup>1</sup>

Brunners Verhältnis zur Sprache war der jungen Lyrikerin nicht entgangen und hatte Einfluss auf ihr literarisches Werk.

Es kann nicht anders sein für den, der, berauscht und begeistert von der Überherrlichkeit des Wirklichen, ihm es nachtun will als ein Schaffender in der Sprache – durch den köstlichen, ewig neu sich fügenden Wechselschein das Chaos der beständigen Wörter mit seiner Liebe gestaltend, daß sie, ein goldenes Wundernetz, alle die beständigen Gedanken überkleiden und bleibend bedeuten wie diese selber, den ewigen Gang der Verwandlung zuerst, und zuletzt das ewig Eine des Seins. [...] Literatur ist Leben, und zwar das Beste des Lebens: die deutlichste wahre Wirklichkeit des Lebens ist Literatur – *Literatur ist Revolution*, die wahre Wirklichkeit des Lebens zu erkämpfen.<sup>2</sup>

Die Verbundenheit Rose Ausländers mit den Philosophen Spinoza und Brunner äußert sich in einigen Widmungsgedichten.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Vgl. VOGEL / GANS (2001a), S. 56, 87

<sup>2</sup> BRUNNER (1962), S. 1026, 1042. Vgl. <http://www.philosophie-constantin-brunner.de/> (Stand 27.04.2003)

<sup>3</sup> Vgl. »Constantin Brunner« 1/174, »Spinoza I« 2/104 (Abb2.16), »Die Erste« 7/75, »Kein Stein kein Baum« 7/138, »Das Eine« 9/18, »Spinoza II« 9/109

Mit Constantin Brunner dem Teufel  
 aus dem alten Berlin  
 saß ich an einem Tisch  
 Ich hatte viel zu erzählen  
 wie oben Fleisch oder Fisch  
 > Er merkte meine Gedichte  
 das hat mich gar stolz gemacht  
 Er schloß sehr schnell meine Gedichte  
 die der Teufel entführte

Abb. 2.180 – Kopie eines Manuskripts zu einem unveröffentlichten Gedicht »Mit Constantin Brunner«, geschrieben von Helmut Braun durch Diktat Rose Ausländers, datiert auf den 24.02.1985 (Bestand Archiv).

bei RA 28.6.85  


---

 Constantin Brunner  
 mein Intendant  
 und verrückter Philosoph  
 an deinem Tisch liest gerne  
 deine Worte gegessen  
 > Die alten Bewunderer sterben  
 die „Geistigen“ schmunzeln  
 die Jungen erkennen dich nicht

Abb. 2.181 – Kopie eines Manuskripts zu einem unveröffentlichten Gedicht »Constantin Brunner«, geschrieben von Helmut Braun durch Diktat Rose Ausländers, datiert auf den 28.06.1985 (Bestand Archiv).

Die philosophisch geprägten Wortbilder (Kreisbewegung, Wiederkehr, dialektische Einheit der Lebensantinomien etc.) bleiben auch für die Metaphorik des Spätwerks charakteristisch, sind jedoch (in den veröffentlichten Gedichten) gedanklich »ausgenüchert« bzw. entemotionalisiert.



Abb. 2.182 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Sünder« 13/77 (Bestand Archiv).

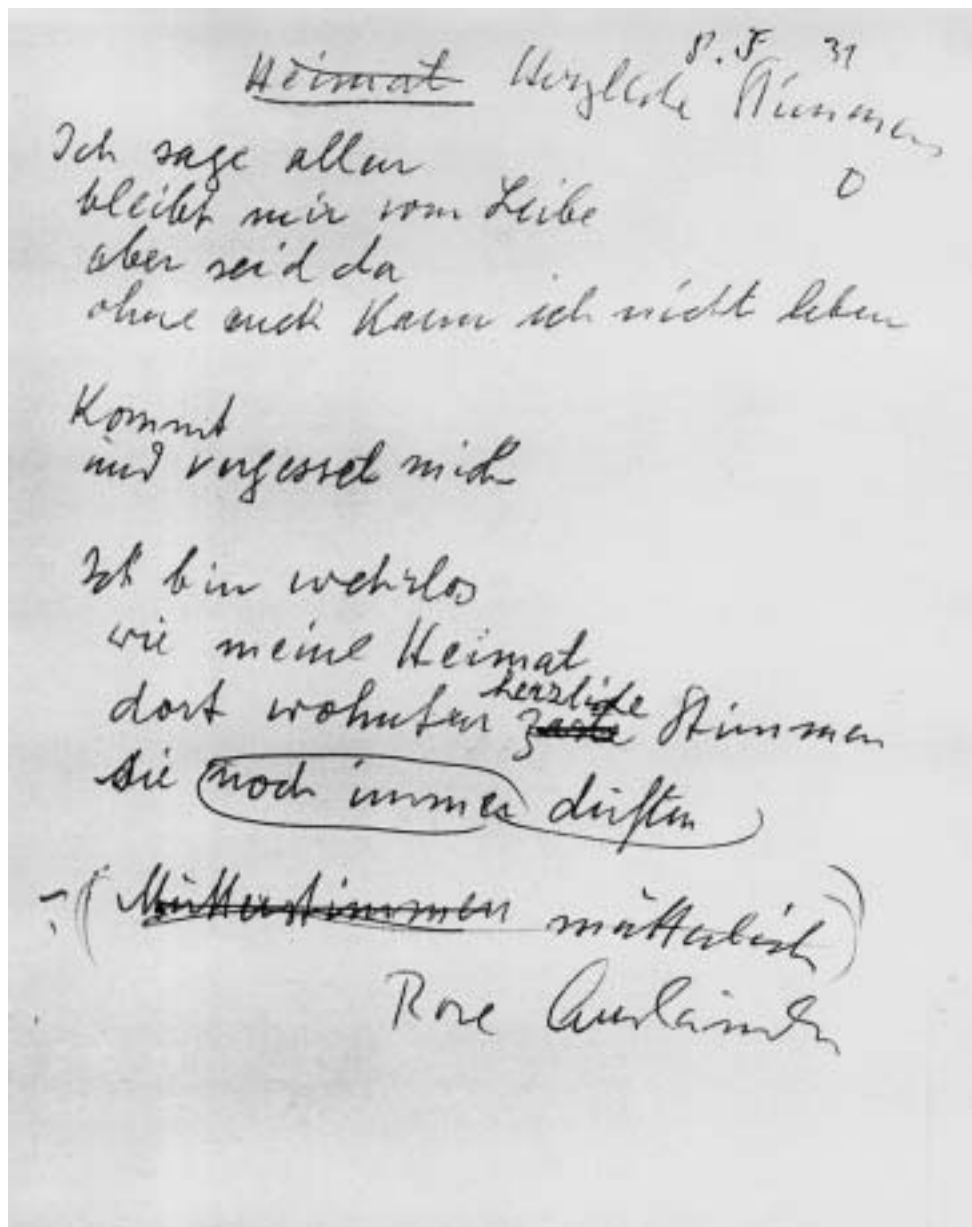


Abb. 2.183 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Wehrlos« (»Heimat / Herzliche Stimmen«) 13/55 (Bestand Archiv).

Anlässlich des 6. Todestages von Constantin Brunner »Zum 28. August 1943« 15/88, schrieb Rose Ausländer in der lebensbedrohlichen Situation des Czernowitzer Ghettos:

Sofern Brunner meinen *Wunderglauben* gefördert hat, das Geheimnis *nicht gelüftet*, sondern *vertieft* hat, war er mir Mittel zur Selbsterziehung<sup>1</sup>

<sup>1</sup> »Zum 28. August 1943« 15/88

## 2.2 Verfolgung, Verlust, Exil

Das Leben Rose Ausländers ist durch zahlreiche Zäsuren gekennzeichnet, die maßgeblich ihr Schreiben beeinflussten. Die lebenslange ›Beschwörung‹ einer idyllischen Kindheit in der verlorenen Heimat der Bukowina z.B. ist nur aus den Verlusten und Verunsicherungen heraus erklärbar, die die Autorin schon als Kind erlebt hat. Die nachfolgend aufgeführten Ereignisse und Erlebnisse belegen exemplarisch Auswirkungen auf die spezifische Disposition als Lyrikerin.

### Wien<sup>G</sup>

Im Ersten Weltkrieg ist Czernowitz heftig umkämpft. Die Stadt wird mehrfach von russischen Truppen besetzt und von österreichischen Truppen zurückerobert. 1915 flieht die Familie Scherzer vor den Kriegswirren über Budapest nach Wien, wo die Scherzers bei Verwandten Unterschlupf finden.<sup>1</sup>

Nach BRAUN (1999) begann Rose Ausländer, damals Rosalie Scherzer, in der Wiener Exilzeit zu schreiben, vertraute sich ihrem Tagebuch an und verfasste Märchen und erste Gedichte. Die Familie Scherzer kehrte Anfang 1919 nach Czernowitz zurück. Rückblickend äußerte sich die Autorin 1971 in ihrem Essay »Alles kann Motiv sein« zu den Anfängen ihres lyrischen Schreibens:

Mit siebzehn Jahren fing ich an, Notizen, Einfälle, Verse in ein Tagebuch einzutragen. Bald stand es für mich fest, dass Lyrik mein Lebelement war. Jahrelang schrieb ich Gedichte, lyrische Prosa, rhythmische Texte, auch ein paar Märchen. Manches vertraute ich der Schublade an, den Rest schenkte ich dem Papierkorb.<sup>2</sup>

### Tod des Vaters

Im September 1920 starb der Vater Sigmund Süssi Scherzer in seinem fünfzigsten Lebensjahr, nach Aussagen von Rose Ausländers Bruder Max SCHERZER (1982) hatte er als Kaiserstreuer den Zerfall der Österreichisch-Ungarischen Monarchie nicht verkraftet.<sup>3</sup>

Mit dem Tode des Vaters enden die trotz Krieg und Vertreibung glücklichen Kinder- und Jugendjahre der Rosalie. Bis dahin war sie eingebettet in eine anscheinend intakte, liebevolle Familie. [...] In vielen Gedichten erinnert sie sich an die Eltern, die Mitmenschen, die Kinder, mit denen sie spielte, an Ausflüge und Erlebnisse der Kindheit [...]<sup>4</sup>

Ich verherrlichte ihn auf meine einfältige Art: ich machte krause Scherenschnitte [...] Manchmal glückte ein – nach meinem Schönheitsideal – besonders hübsches Muster, das schenkte ich Papa. [...] Kein Wunder, wenn ich ihn maßlos liebte: Verwandelte er mich nicht in einen Vogel, wenn er mich ganz leicht – als hätte ich keinen Körper, kein Gewicht und bestünde nur aus Federn und

---

<sup>1</sup> BRAUN (1999), S. 15

<sup>2</sup> Aus: »Alles kann Motiv sein« 15/92

<sup>3</sup> Vgl. BRAUN (1999), S. 26f.

<sup>4</sup> BRAUN (1999), S. 27



Flaum – federleicht in die Höhe hob, ganz hoch über seinen Kopf [...] Papa, das war natürlich mein Vater, aber er war auch: der liebe Gott.<sup>1</sup>

Der Verlust des Vaters als prägende Figur in Rose Ausländers Kindheit (s.o.) blieb für die Autorin ein traumatischer Einschnitt in ihrer Biographie.

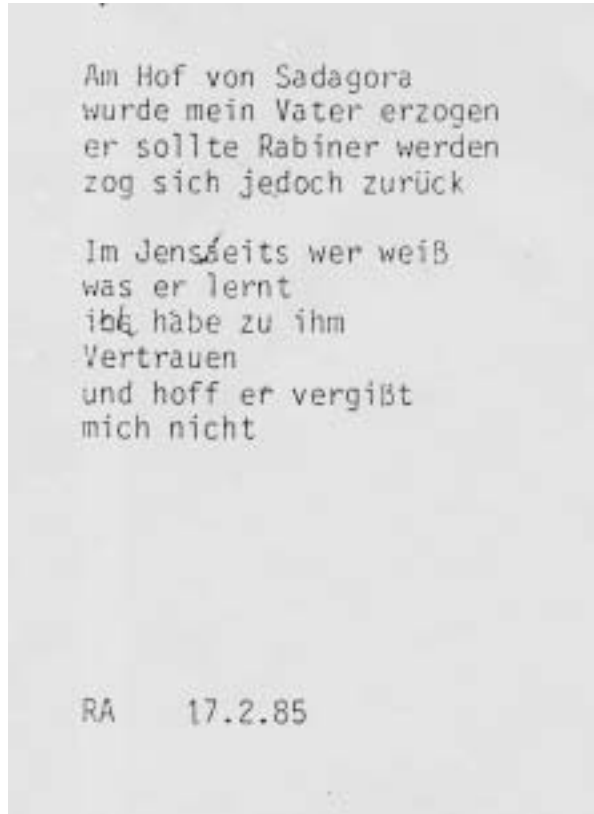


Abb. 2.20 – Kopie einer Typoskriptfassung des Gedichts »Am Hof von Sadagora« (Bestand Archiv), erstmals veröffentlicht in VOGEL / GANS (2001), S. 24.

### Auswanderung in die USA<sup>G</sup>

Nach dem Tod des Vaters sah sich die Mutter nach BRAUN (1999) nicht mehr in der Lage, die Familie zu ernähren und drängte die Tochter zur Auswanderung in die USA.

Nach einer Angabe von Alfred Kittner, einem Zeitgenossen und langjährigen guten Bekannten der Dichterin, erfolgt diese Auswanderung wegen bitterster Not der Familie. Die in den damaligen Jahren nicht ungewöhnliche Lösung wird vermutlich dadurch akzeptabel, daß die Familie Scherzer bereits Verwandte in den USA hat, die bereit sind, die junge Frau für eine Übergangszeit bei sich aufzunehmen. Trotzdem begreift die Tochter die Entscheidung der Mutter als ein Verstoßenwerden. [...] Sie erwartet Mutterliebe als einen Impuls, ein Kind an sich zu ziehen und es zu halten; statt dessen wird sie weggestoßen. Ihre Reaktion besteht in einem besonders ausgeprägten Leiden an der Fremde und in einem reflexhaften Beschwören der Mutterliebe in vielen Gedichten.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Aus: »Warum?« 15/51f.

<sup>2</sup> Vgl. BRAUN (1999), S. 27f.

Rose Ausländer empfand das Exil in den USA als ›Verlust‹, innerhalb kürzester Zeit waren die wichtigsten Bezugspersonen (Vater und Mutter) und die Orte der Kindheit (Czernowitz und die Bukowina) verloren gegangen. Die Eindrücke von New York wurden von der jungen Autorin als Entfremdung wahrgenommen und in expressionistisch orientierten Gedichten verarbeitet.<sup>1</sup>

Aus dem Zyklus New York (9.)  
 Mählchen morgender Scham! schneit wie ein  
 bald wird die Stadt sich auf <sup>Nachhalt</sup> ~~erheben~~ <sup>herin</sup> -  
 Nicht noch ein Raubtier, gedüßelt,  
 bis die der Klüger verschluckt,  
 dann stürmt sie fort mit dem <sup>Wunder</sup>  
 reckt ihre Riesen gestalt, verkelt ihre rote Ge-  
 Leiber und Huden zu schinden, <sup>vall</sup>  
 lockt sie mit gleißelndem Lohr;  
 Goldkalt und höchst-babylon, -  
 billiger Aufkauf von Sünden!  
 Arbeit! geht rot das Signal - Arme und Reine  
 Herzen sind Uhren, <sup>und</sup> ~~exakte~~ <sup>sind</sup> ~~Stahl~~,  
 Hand zerrt die Nachbarkand mit,  
 Dollar und Kette und Zick,  
 wild wirbelt alles im Takte.  
 Rings faucht das Autogebräus,  
 Gas raucht gestank in das Haus, -  
 stechende Lichtkaskade  
 sprüht in das gelbseile Blut,  
 ziehen in die farbige Flut  
 Lüster das Herz, ~~das~~ <sup>das</sup> zerlackte!  
 Dämpf aus dem dampfenden Grün  
 geißelt ein stampfender Mund  
 raumunersättlich im Kreise.  
 Schriß zu den Häusern hinan  
 rattert expressschnell die Bahn  
 Schienengebundene Reise. -  
 In der Fabrik, im Kontor,  
 schießt aus den Poren hervor:  
 Ströme aus siedendem Rheide.  
 Seele schvimm mit Krampfhaft, ~~ertrinkt~~  
 bald auf der Weltbörse sinkt  
 tief unter Null sie im Ruise....

Abb. 2.21 – Kopie einer Notizbuchseite (ca. 1945): Abschrift »Aus dem Zyklus ›New York‹« (Bestand Archiv).

<sup>1</sup> Vgl. Gedichte aus dem Zyklus »New York« 1/9ff.: z.B. »Der Dämon der Stadt« 1/9, »Bankfabrik« 1/11, »Das laufende Band« 1/12, »Der Feierabend« 1/13, »Herbst in New York« 1/14, »Hier auf der Insel« 1/16, »Die Stunde nach der Sklaverei« 1/17, »Manhattans Stil« 1/19, »New York bei Nacht« 1/21, »Wirbel« 1/22

## Das Czernowitzer Ghetto<sup>G</sup>

Nachdem im September 1939 der Zweite Weltkrieg begonnen hatte, erreichte Rose Ausländer in New York ein Hilferuf der herzkranken Mutter Kathi Etie Rifke Scherzer aus Czernowitz, der sie trotz der drohenden Gefahren zur Rückkehr in ihre Heimatstadt veranlasste.

Czernowitz 1941. Nazis besetzten die Stadt, blieben bis zum Frühjahr 1944. Getto, Elend, Horror, Todestransporte. In jenen Jahren trafen wir Freunde uns zuweilen heimlich, oft unter Lebensgefahr, um Gedichte zu lesen. Der unerträglichen Realität gegenüber gab es zwei Verhaltensweisen: entweder man gab sich der Verzweiflung preis, oder man übersiedelte in eine andere Wirklichkeit, die geistige. Wir zum Tode verurteilten Juden waren unsagbar trostbedürftig. Und während wir den Tod erwarteten, wohnten manche von uns in Traumworten – unser traumatisches Heim in der Heimatlosigkeit. Schreiben war Leben. Überleben.<sup>1</sup>

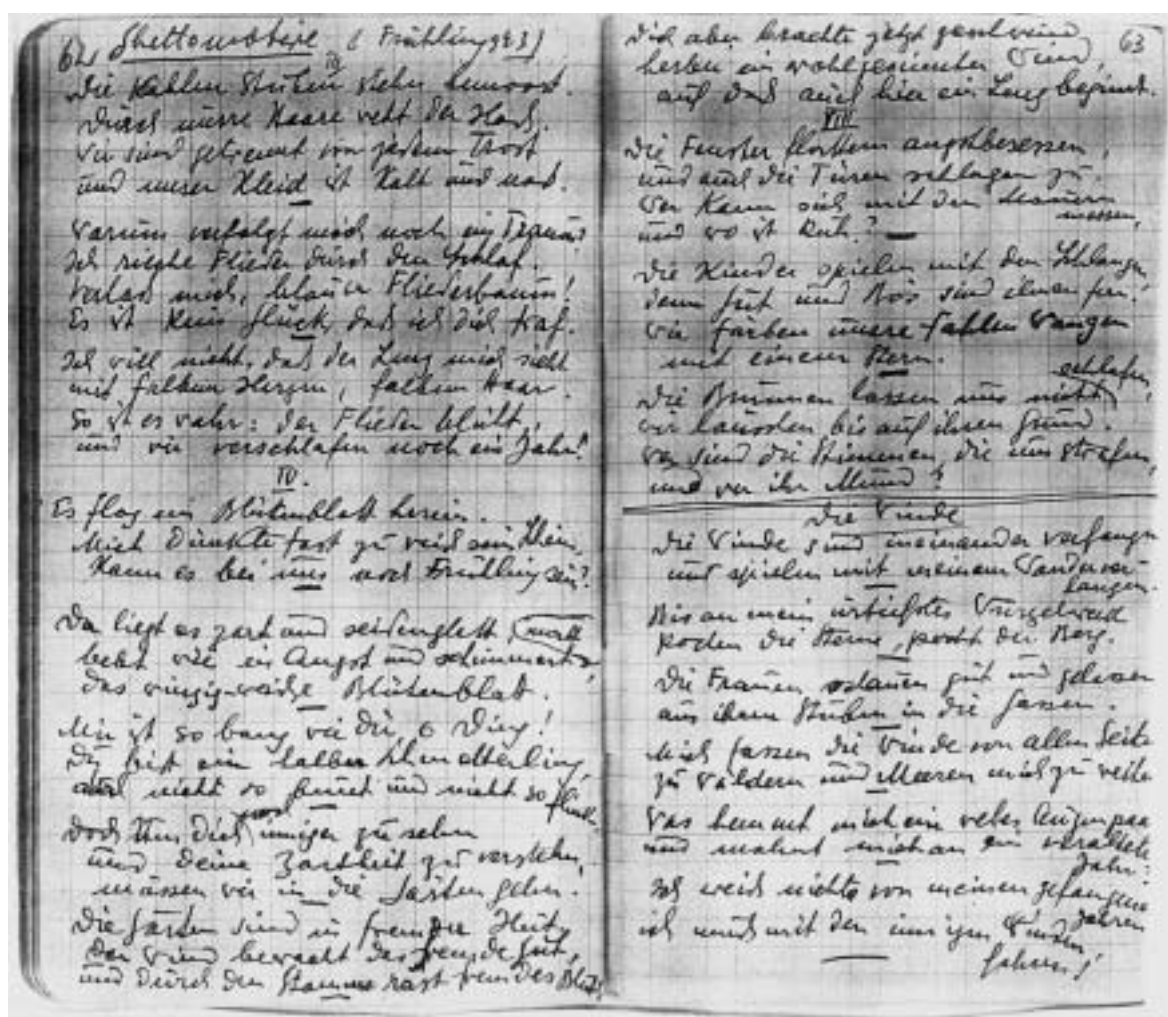


Abb. 2.22 – Kopie aus einem Notizbuch (ca. 1945): Abschrift der »Ghettomotive«, von Rose Ausländer datiert auf »Frühling 43« (Bestand Archiv).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Aus: »Alles kann Motiv sein« 15/93

<sup>2</sup> Vgl. VOGEL / GANS (2001a), S. 88ff.

### »Im Kerker«

RYCHLO (2002) hat nachgewiesen, dass Rose Ausländer, nach der Besetzung von Czernowitz durch die Rote Armee, von Dezember 1940 bis Februar 1941 wegen »Spionageverdachts« in sowjetischer Untersuchungshaft war.<sup>1</sup> Diese lebensbedrohende Erfahrung stellte sie in der autobiographischen Aufmerksamkeit gegenüber den folgenden traumatischen Erfahrungen des Ghettos zurück, griff aber das Kerkermotiv in den Gedichten immer wieder auf.<sup>2</sup>

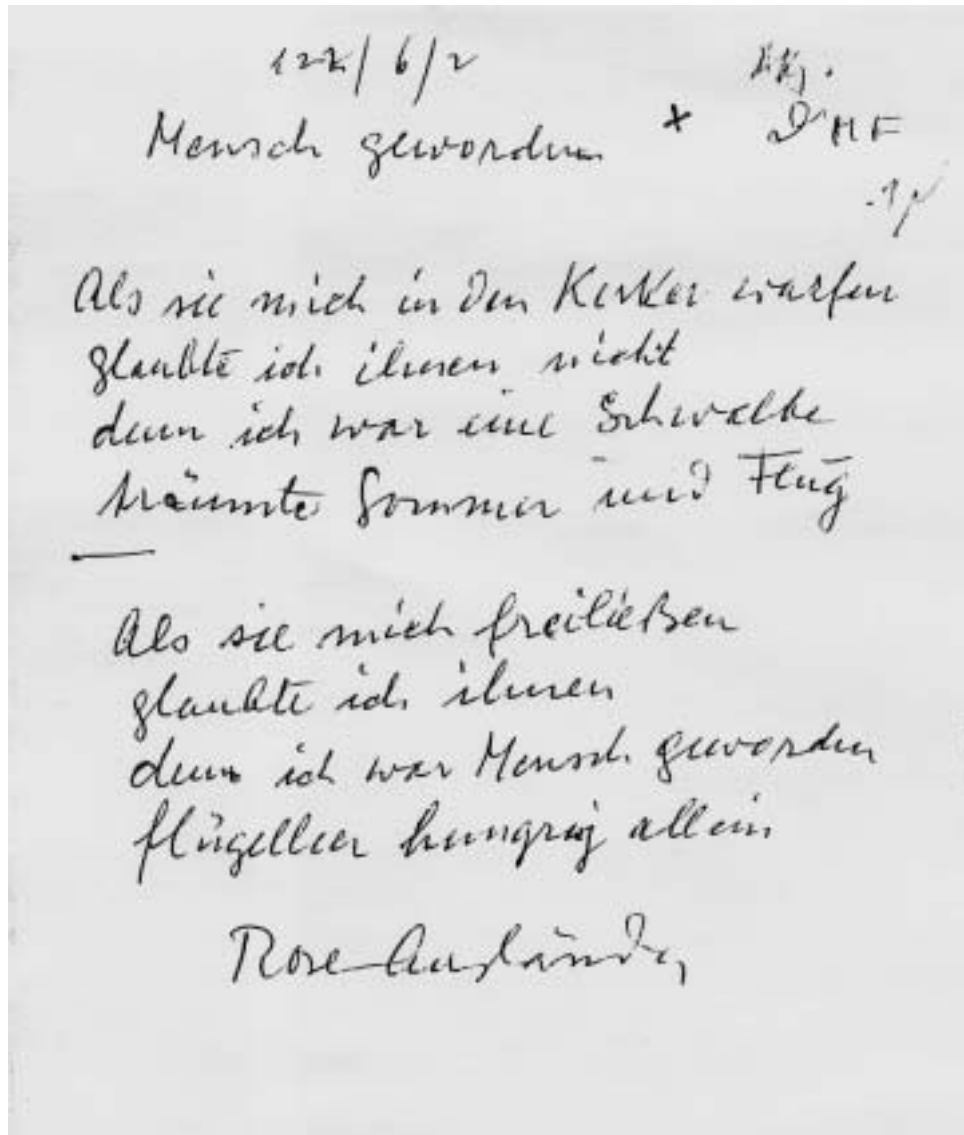


Abb. 2.23 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Mensch geworden« 10/34 (Bestand Archiv).

<sup>1</sup> Vgl. dazu: RYCHLO (2002)

<sup>2</sup> Rychlos Nachweis wirkt wie eine »Lesebrille«, die die Anspielungen auf diese russische Kerkerhaft in den Gedichten erst entdecken lässt.

Im Kerker <sup>Unterdrückung</sup> ~~Willeh~~ <sup>Rose Gerlach</sup> ~~Krieg~~  
 Man brachte mich (man verurteilte  
~~das~~ ~~Kerker~~ ins Kerker mit  
 ich weiß nicht warum  


---

 Was sind Sie  
 ein Dichter ist nichts Got.  
 Was sind Sie in Wahrheit  


---

 In meiner Zelle  
 erzählte ich der jungen Frau  
 Mädchen Gedichte  
sie lernte sie leicht  
 Aus lehmigem Brot  
 machten wir Schachfiguren  
 spielten bis das Auge  
 im Glückloch erschien  
 Spielen verboten  
 Lesen und Schreiben verboten  


---

 Zehn Minuten im Hof  
 der Himmel eine  
 blaue Legende  
 Weiß winkte eine Wolke:  
 deine Mutter wartet

Abb. 2.24 – Kopie eines Manuskriptblatts zu dem Gedicht »Im Kerker« 9/22 (Bestand Archiv).

## Das zweite USA-Exil (1946 bis 1964)

Mit dem Zug reist Rose Ausländer nach Marseille, begibt sich dort an Bord der »SS Wellsley Victory« und tritt die Seereise nach New York an. Sie weiß nicht, dass sie ihre Heimat endgültig verlassen hat, sie weiß aber, dass sie dem Terror und der Vernichtungsmaschinerie des Hitlerstaates und seiner Verbündeten und auch dem Terror der stalinistischen Sowjetunion und deren Vasallen entkommen ist. Physisch krank ist sie und psychisch angeschlagen, schreckensstarr ob des Erlebten und Erlittenen, aber sie ist davongekommen.<sup>1</sup>

Nach dem letzten Krieg konnte ich mehrere Jahre keine Zeile zu Papier bringen. Plötzlich – ich wohnte von Ende 1946 bis 1964 in New York –, ohne äußeren Anlaß, fing ich an, amerikanische Lyrik zu schreiben, arbeitete daran einige Jahre, bis der Impuls ebenso plötzlich verschwand, wie er gekommen war.<sup>2</sup>

Weder kam der Impuls, in englischer Sprache zu dichten, noch die Rückkehr zur deutschen Sprache in den 50er Jahren»ohne äußeren Anlaß«.<sup>3</sup> BRAUN (1999) bemerkte zu den möglichen Ursachen:

Ein ganz gewichtiger Grund ist sicher, daß ihr das Schreiben in deutscher Sprache, in »der Sprache der Mörder«, als Folge des Erlebten verwehrt ist. [...] Verständlich wäre der Sprachwechsel auch bei einem Menschen wie ihr, für den Sprache Heimat ist, als eine Reaktion auf den Verlust der Heimat Bukowina.

Oft wird der Einfluss Paul Celans auf die schriftstellerische Entwicklung Rose Ausländers nach ihrer Rückkehr zur deutschen Sprache überschätzt (s.u.). Bereits während ihrer »amerikanischen Phase« vollzog sich ein stilistischer Wandel, der an den in dieser Zeit entstandenen Texten nachvollzogen werden kann.<sup>4</sup>

Der Heimatverlust Rose Ausländers führte in Konsequenz zu einem vorübergehenden Sprachverlust, der mit einer tiefgreifenden Identitätskrise verbunden war. Aus dieser Krise konnte sich die Autorin (mit Unterstützung z.B. durch Marianne Moore) befreien, weil sie in der Lage war, den topographischen Heimatverlust durch ihre »Übersiedlung in die Sprachheimat« zu kompensieren.

---

<sup>1</sup> BRAUN (1999), S. 77

<sup>2</sup> Aus: »Notizen zur Situation des alternden Schriftstellers« 15/103

<sup>3</sup> Es dürften u.a. Begegnungen mit amerikanischen Autoren wie Marianne Moore für die Hinwendung zur englischen Sprache ausschlaggebend gewesen sein.

<sup>4</sup> Vgl. AUSLÄNDER (1995): The Forbidden Tree. Englische Gedichte 1948-1956

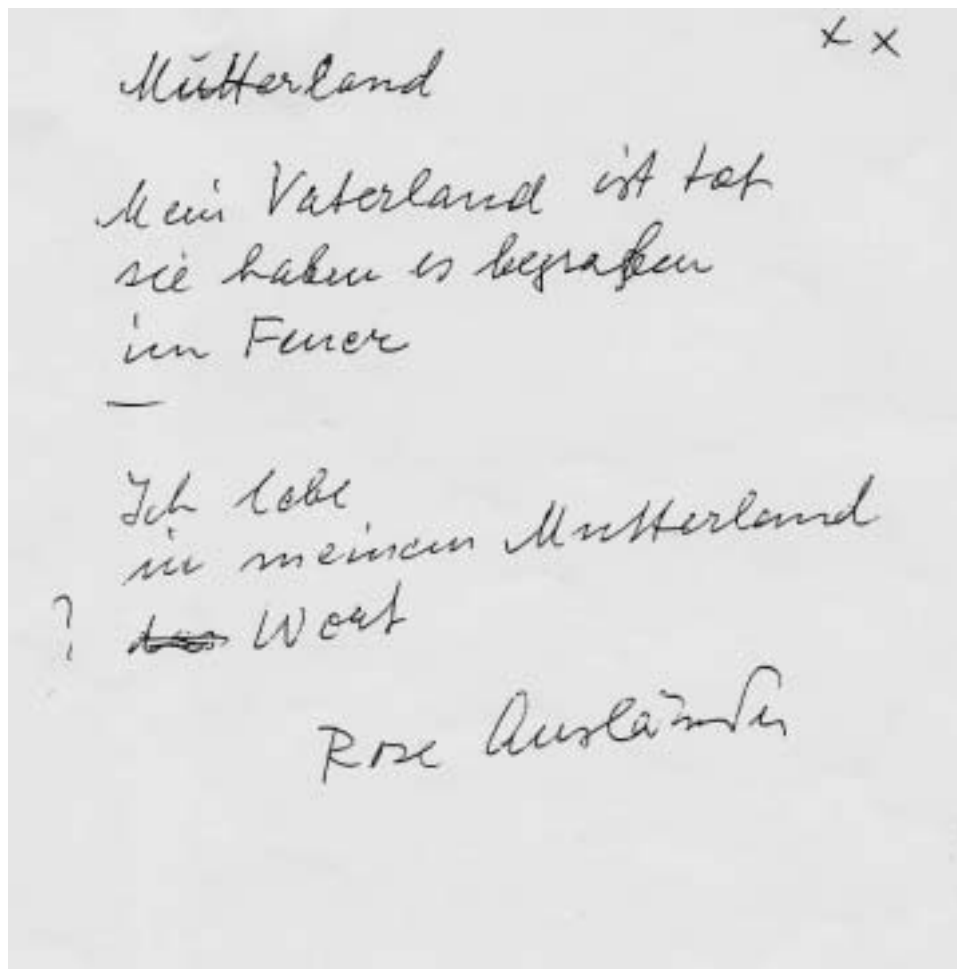


Abb. 2.25 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Mutterland« 8/94 (Bestand Archiv).

## 2.3 literarische Korrespondenzen

Meine frühen Einflüsse waren: Goethe, Heine, später und weit nachdrücklicher Hölderlin, Rilke, Trakl, Kafka. Aber auch in meinen frühen Gedichten verwendete ich oft eigene Metaphern und Bilder. [...] Seither haben mich viele Dichter nachhaltig beeindruckt: die amerikanischen Lyriker Stevens Wallace, E.E. Cummings, T.S. Eliot (die alle ein gutes Alterswerk hinterließen), besonders nah sind mir Ungaretti und der Nobelpreisträger Pablo Neruda, von den deutschen Dichtern: der frühe Günther Eich, Nelly Sachs, und in den letzten Jahren fühle ich mich besonders den Dichtungen von Marie Luise Kaschnitz und Peter Huchel verbunden. Benn und Brecht habe ich immer bewundert, aber sie kamen mir nicht sehr nah.<sup>1</sup>

Neben den Selbstäußerungen Rose Ausländers zu literarischen Einflussnahmen auf ihr Werk (s.o.), geben Briefwechsel mit anderen Autoren und im Nachlass vorfindbare Bücher Aufschluss über literarische Korrespondenzen.<sup>2</sup>

Widmungsgedichte zeugen von der Aufmerksamkeit, die Rose Ausländer ihren Dichterkolleg/innen entgegengebrachte und die sie zu lyrischer Gestaltung motivierten.<sup>3</sup> Ein Desiderat besteht noch in der systematischen Analyse, etwa einer Beeinflussung des Frühwerks durch literarische Vorlagen (z.B. durch Georg Trakl).<sup>4</sup>

Exemplarisch für die Auseinandersetzung mit dem Werk eines Autors und in der Fachwissenschaft kontrovers diskutiert, sind die Begegnungen Rose Ausländers mit Paul Celan. Unterschiedliche Auffassungen gab bzw. gibt es bezüglich der Einflussnahme Celans auf den Schreibstil Rose Ausländers nach ihrer Rückkehr aus dem amerikanischen Exil nach Europa und zur deutschen Sprache.<sup>5</sup>

Mein stärkstes Erlebnis, das einzig schöne, während der Naziverfolgung in Czernowitz, 1942-43, war die Begegnung mit Paul Celan, dessen erste Gedichte mich tief beeindruckten. Ich bin mir aber keiner Beeinflussung meiner Lyrik durch seine bewußt, ich ging einen anderen Weg, ich meine formal stilistisch: einen offeneren, zugänglicheren. Unsere Motive freilich sind oft die gleichen, die zentrale Idee: der Tod – mit den dazugehörigen Gedanken: Krieg, Angst, Horror, Entfremdung, Einsamkeit, Vergeblichkeit, unsere entmenslichte, entmenschende Zeit.<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> »Notizen zur Situation des alternden Schriftstellers« 15/102f.

<sup>2</sup> Vgl. VOGEL / GANS (2001), S. 153: Exemplarisch sind dort die Korrespondenzen Rose Ausländers mit den Künstlerkollegen Heinrich Heine, Annette von Droste-Hülshoff, Rainer Maria Rilke, Georg Trakl, Franz Kafka, Else Lasker-Schüler, Marie Luise Kaschnitz, Peter Janko, Peter Huchel, Günter Kunert und HAP Grieshaber thematisiert.

<sup>3</sup> Vgl. »Heinrich Heine« 6/41, »Johannes Bobrowski« 6/42, »Georg Trakl« 6/118, »Paul Celan« 7/31, »Else Lasker-Schüler I« 7/32, »Tübingen« 7/72 (Hölderlin), »Else Lasker-Schüler II« 8/40, »Prag« 8/51 (Franz Kafka), »Marianne Moore« 8/118, »Auf den Besuch von Peter Huchel« 8/119, »Kafkas Hungerkünstler« 8/136, »Droste I« 10/128f. (Annette von Droste-Hülshoff), »Pablo Neruda« 10/145, »Rilke« 11/128, »Der Dichter« 12/57 (Rainer Maria Rilke), »Siebzig« 13/100 (Marie Luise Kaschnitz), »Droste II« 14/18,

<sup>4</sup> Vgl. GÖTTE (voraussichtlich 2003) Dissertation zum literarischen Frühwerk Rose Ausländers

<sup>5</sup> Vgl. VOGEL / GANS (2001), S. 93ff. (Kap. 4.3 »Lyrische Wegführung bei Rose Ausländer und Paul Celan«), sowie: VOGEL / GANS (1998), S. 35f.

<sup>6</sup> »Notizen zur Situation des alternden Schriftstellers« 15/102f.



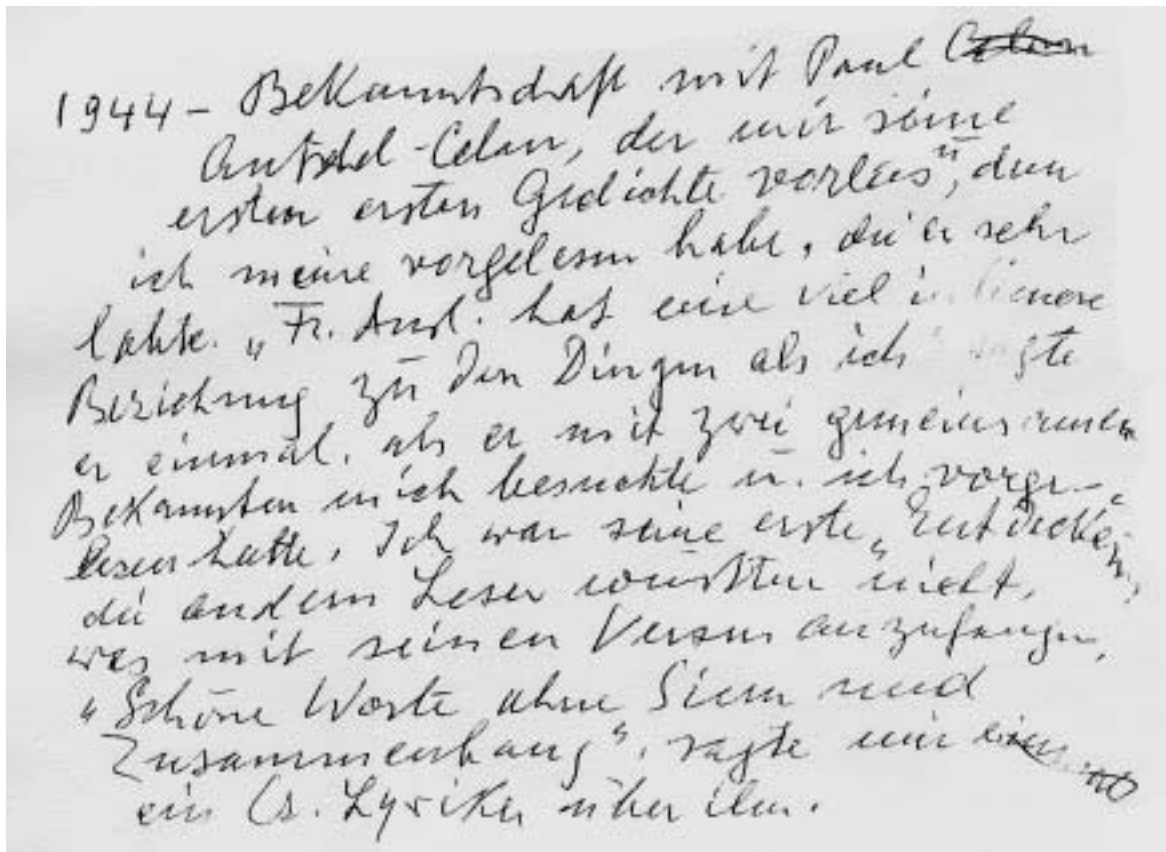


Abb. 2.30 – Auszug aus der Kopie einer autobiographischen Zusammenstellung »Über mich« (Bestand Archiv): »1944 – Bekanntschaft mit Paul ~~Celan~~ Antschel-Celan, der mir seine ersten ersten Gedichte vorles, dem ich meine vorgelesen habe, die er sehr lobte. »Fr. Ausl. hat eine viel intimere Beziehung zu den Dingen als ich« sagte er einmal, als er mit zwei gemeinsamen Bekannten mich besuchte u. ich vorgelesen hatte. Ich war seine erste »Entdeckerin«, die anderen Leser wußten nicht, was mit seinen Versen anzufangen. »Schöne Worte ohne Sinn und Zusammenhang«, sagte mir ein Cz. Lyriker über ihn.«

Paul Celan lernte ich 1943-44 in Czernowitz kennen. Er besuchte mich einige Male und las mir seine ersten Gedichte vor – alle in Reimen –, die mich begeisterten. Er war von meinen damals entstandenen (ein wenig surrealistischen) Gedichten entzückt und sagte Freunden, die mit ihm gekommen waren: »Frau Ausländer hat eine viel intimere Beziehung zu den Dingen als ich«. Seine Gedichte wurden dort von fast allen Freunden und Bekannten als »unverständlich« abgelehnt. Im Frühjahr und im Herbst 1957 besuchte ich ihn mehrere Male in Paris. Auch dort las er mir seine damals entstandenen Gedichte (zu »Sprachgitter«) und Übersetzungen vor. Auf seinen Wunsch gab ich ihm 5-6 meiner Gedichte. Drei fand er »sehr, sehr, sehr schön«, »Blinder Sommer« [5/15] gut, das fünfte oder sechste gab er mit wortlos zurück. Über manches Andere in unseren Gesprächen, soweit sie mir noch in Erinnerung sind, könnte ich nur mündlich (nicht telefonisch) berichten. – In Czernowitz kam P.C. auch mit dem Lyriker-Schriftsteller Alfred Margul-Sperber und dem Lyriker Alfred Kittner zusammen, lehnte aber ihre Gedichte als »altmodisch, schlecht« ab. Ebenfalls mit seinem Freund und Lyriker Immanuel Weissglas, über dessen Gedichte er sich nicht äußerte.

Mein erster Gedichtband »Der Regenbogen, 1939 in Cz. erschienen, enthielt viel ältere Gedichte. Die Metapher »Schwarze Milch« in meinem ersten Gedicht dieses Buches [»Ins Leben«, 1/52] hat P.C. von mir übernommen. »Akzente« berichteten darüber vor einigen Jahren.<sup>1</sup>

BRAUN (2002) hat eine kommentierte Übersicht über die biographisch belegbare Korrespondenz zwischen Rose Ausländer und Paul Celan beim Rose-Ausländer-Symposium im November 2002 an der Sorbonne in Paris vorgetragen.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Briefmanuskript Rose Ausländers an Barbara Wiedemann, datiert auf den 08.06.1975. Der Abdruck des Faksimiles ist erschienen in: GANS / JOST / VOGEL (2002a), S. 168ff.

4.4.85

Ich trinke Bruderschaft mit Sternen  
und auch der Mondmann lacht mich an

>

Ich ging mit Celan in den Louvre  
er lobte meine Verse sehr

>

Er war fürwahr ein großer Dichter  
es weint um ihn die halbe Welt  
bracht ihn ein Engel in den Himmel  
damit er weiter Fugen schreibt

— x —

Es kommen bald die Fascheltage  
die letzten ~~harten~~ mag ich nicht  
> vergessen wie die alte Sage  
von Hans seinem Wunderlicht

— x —

Abb. 2.31 – Kopie einer Manuskriptfassung des bislang unveröffentlichten Gedichts »Ich trinke Bruderschaft«, geschrieben von Helmut Braun durch Diktat Rose Ausländers, datiert auf den 04.04.1985 (Bestand Archiv): »Ich trinke Bruderschaft mit Sternen / und auch der Mondmann lacht mich an // Ich ging mit Celan in den Louvre / er lobte meine Verse sehr // Er war fürwahr ein großer Dichter / es weint um ihn die halbe Welt / bracht ihn ein Engel in den Himmel / damit er weiter Fugen schreibt«

<sup>1</sup> Die Referate des Symposiums werden voraussichtlich 2003 in der Zeitschrift *Etudes Germaniques* veröffentlicht.

ohne V.

„Meine blonde Mutter  
kam nicht heim“ – Paul  
Celan

## In Memoriam Paul Celan

kam nicht heim  
die Mutter  
wie aufgegeben  
den Tod  
vom Sohn genähert  
mit Schwarzenilch  
die hielt ihn am Leben  
das ertrank  
im Tintenblut

\*

Zwischen verschwiegenen Zeilen  
das Nichtwort  
im Leerraum  
leuchtet

Rose Ausländer  
(kurz nach seinem Tod  
geschrieben und in der F.A.Z. erschienen)

Abb. 2.32 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »In Memoriam Paul Celan« 6/40, nach Angaben Rose Ausländers »kurz nach seinem Tod [ca. 20.04.1970] geschrieben«, am 11.05.1970 in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* unter dem Titel »Requiem« erstmals veröffentlicht und 1974 in dem Gedichtband *Ohne Visum* erschienen (Archivnummer I223.1). Das Eingangszitat »Meine blonde Mutter / kam nicht heim« stammt aus dem Gedicht »ESPENBAUM« (PC I/19), das Celan wahrscheinlich im Winter 1943 schrieb, als Reaktion auf die Nachricht von der Ermordung seiner Mutter im Todeslager Michailowska.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Vgl. zum literarischen Werk Celans: FIRGES (1998) und FIRGES (1999). Zu »In Memoriam Paul Celan« vgl. u.a.: HAINZ (2002), S. 93ff.

## 2.4 künstlerisches Anregungsmilieu

VOGEL / GANS (2001), VOGEL (2003) haben anhand der ›Malergedichte‹ gezeigt, dass sich Rose Ausländer u.a. von visuellen Sinneseindrücken inspirieren ließ.

Impulsgebend wirkt die erste, spontane Begegnung mit dem Kunstwerk, wie eine erste Auswertung ihrer Notizbuchaufzeichnungen von Museumsbesuchen Rose Ausländers auf ihren Reisen ergab. [...] Rose Ausländers sprachbildnerische Aneignung der verschiedenen Künstlercharaktere pointiert spielerisch die individuelle Handschrift der Maler, deren handwerkliche Inspiration variiert.<sup>1</sup>

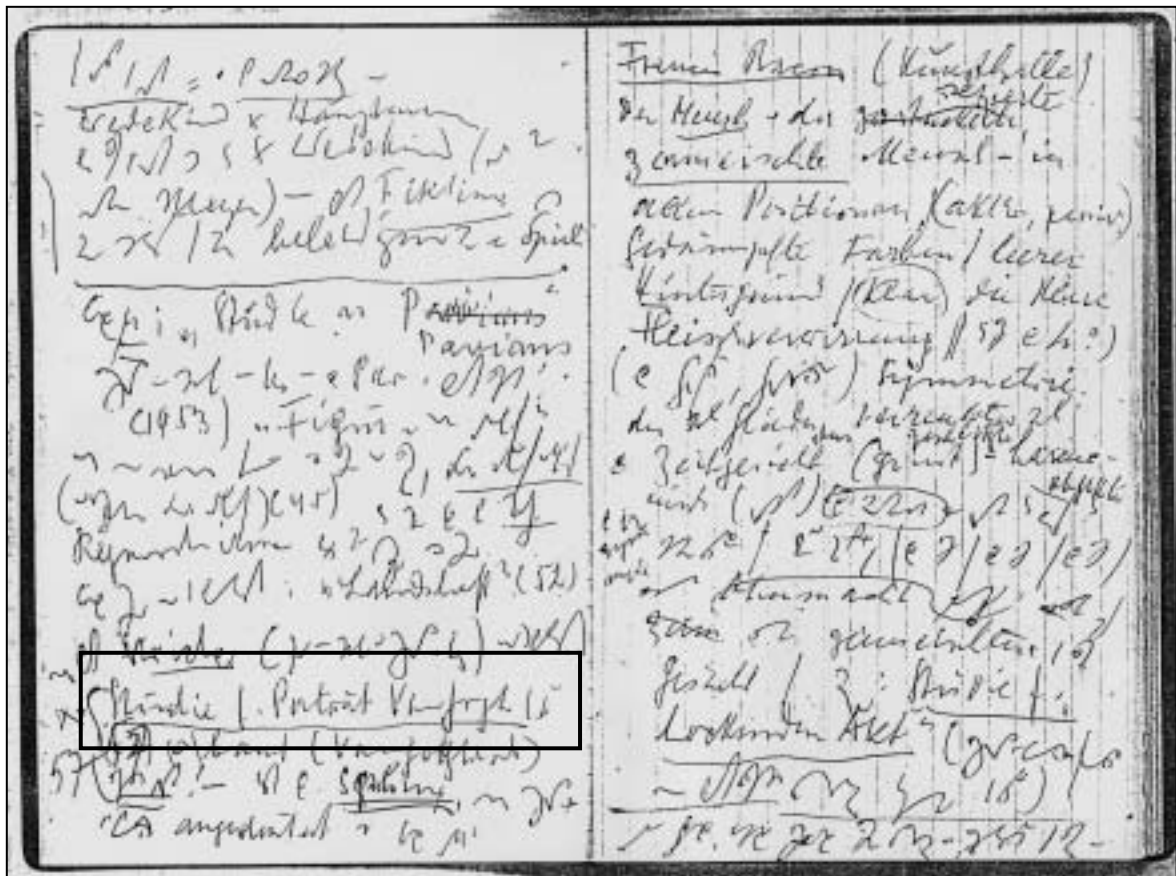


Abb. 2.40 – Kopie aus einem Notizbuch Rose Ausländers, das den Besuch einer Werkretrospektive Francis Bacons (1909-1992) belegt, die in der Kunsthalle Düsseldorf von März bis Mai 1972 gezeigt wurde (Bestand Archiv). Auf der linken Seite finden sich u.a. Notizen zu dem Gemälde »Study for Portrait of Van Gogh II.«.

Rose Ausländers Lyrik lebt von einem einzigartigen Bilderreichtum. Ihre Gedichte evozieren beim Leser bildhafte Vorstellungen aus seinen eigenen Erfahrungen, die sich mit den Versen zu individuell erlebbaren Assoziationsketten zusammenstellen. Die Autorin ließ sich von visuellen Sinneseindrücken inspirieren und übersetzte ihre Wahrnehmungen in Gedichte.

<sup>1</sup> VOGEL / GANS (2001a), S. 17



Abb. 2.41 – »Study for Portrait of Van Gogh II.«, Gemälde von Francis Bacon (1957), Öl auf Leinwand, 198 x 142 cm, Collection Edwin Janss, Thousand Oaks, California).<sup>1</sup>

KÖHL (1999) hat für den Schaffensprozess Rose Ausländers generell nachgewiesen, wie der anfängliche »Bilderreichtum« erster Fassungen durch Überarbeitung modifiziert wird (s.o.).<sup>2</sup> Für GANS (2002) steht z.B. bei dem Gedicht »Goyas schwarze Serie« (6/71) als spezifische Anregung für den lyrischen Gestaltungsprozess das betrachtete Bild, das eine starke persönliche Resonanz bei der literarisch und malerisch motivierten Betrachterin Rose Ausländer erzeugte.

<sup>1</sup> Aus: LEIRIS (1987), Abb. 18

<sup>2</sup> Vgl. KÖHL (1999), S. 185



Abb. 2.42 – Ausschnitte von Postkarten aus dem Prado in Madrid, die Rose Ausländer bei ihrem Besuch kaufte. Sie zeigen die Gemälde »Las Meninas« von Diego Velásquez (1599-1660) links und »Garten der Lüste« von Hieronymus Bosch (1450-1516) rechts. Da die Postkarten 1959 bzw. 1958 gedruckt wurden, kann der Museumsbesuch der Autorin auf das Jahr 1966 datiert werden. Die bisherige Vermutung, Rose Ausländer habe den Prado bereits 1957 besucht, ist somit widerlegt.<sup>1</sup>

Rose Ausländer hatte als Besucherin des Prado in Madrid die »schwarzen Malereien« Francisco de Goyas im Original gesehen. Über die Wahrnehmung des bildnerischen Ausdrucks der Bilderserie hinaus, gelangen der Autorin Rückschlüsse auf den Künstler Goya und die Inspiration und Motivation seines malerischen Gestaltungsprozesses. Sie blickte gewissermaßen über die Exponate in das Atelier Goyas und erschloss sich imaginativ seine künstlerische Initiative.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Vgl. hierzu: GANS (2002c), S. 113ff.

<sup>2</sup> Vgl. GANS (2002c), S. 115

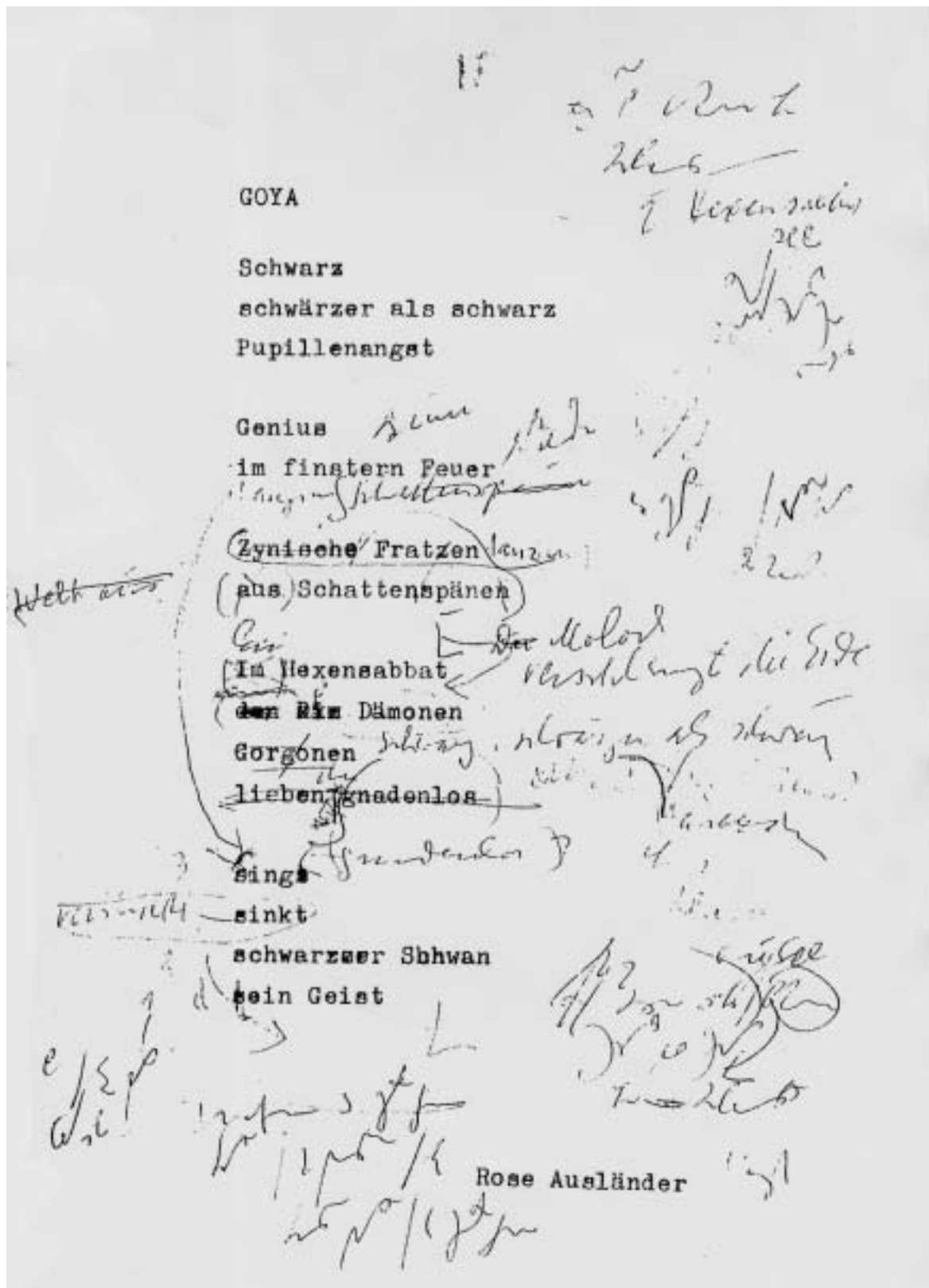


Abb. 2.43 – Kopie einer Typoskriptfassung des Gedichts »Goyas schwarze Serie« 6/71 (Archivnummer G107.19).









Abb. 2.46 – Wassily Kandinsky im Juni 1934 vor seinem Gemälde »Komposition IV« (1911)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Aus: ADRIANI / HERGOTT (1999), S. 219

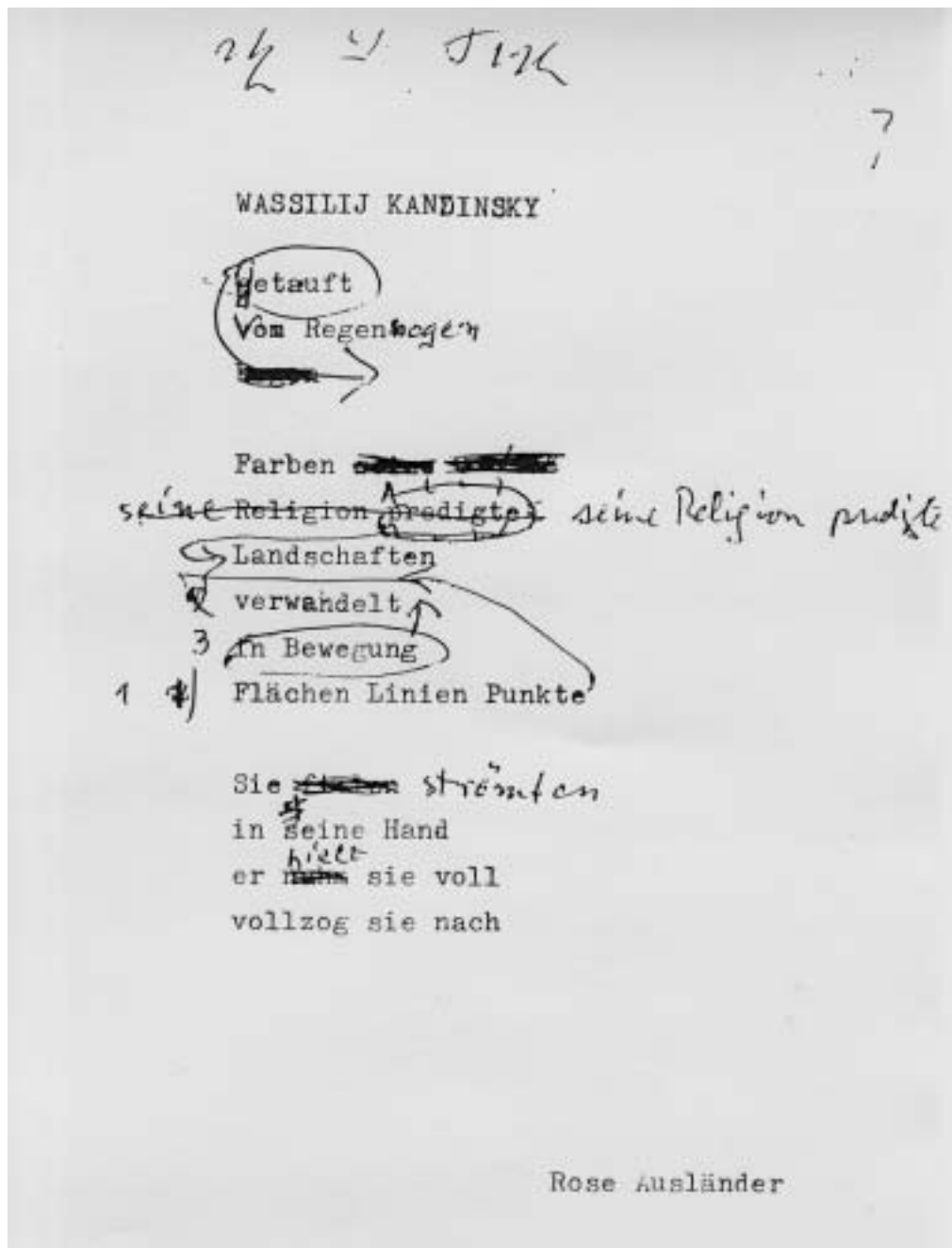


Abb. 2.47 – Kopie einer Typoskriptfassung des Gedichts »Wassilij Kandinski« [sic.] 14/43 (Bestand Archiv).

KLEPSER (2001) weist am Gedicht »Bachfuge« das musikalische Anregungsmilieu Rose Ausländers nach. Für sie steht zweifelsfrei fest, dass die Autorin über Wissen bezüglich des Kompositionsprinzips einer Fuge und darüber hinaus über Bachs zahlensymbolische Verschlüsselungen verfügte.

Bachs Fugen verbinden Polaritäten, eigenständige Stimmen, die sich voneinander abheben und zugleich im Zusammenklang eine Einheit bilden. Vielleicht ist es die Gleichzeitigkeit der Unabhängigkeit, Eigenständigkeit, Freiheit der einzelnen Stimmen und Subordinierung derselben in die gesamte Einheit [...] die Rose Ausländer faszinierten.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> KLEPSER (2001), S. 59, 63

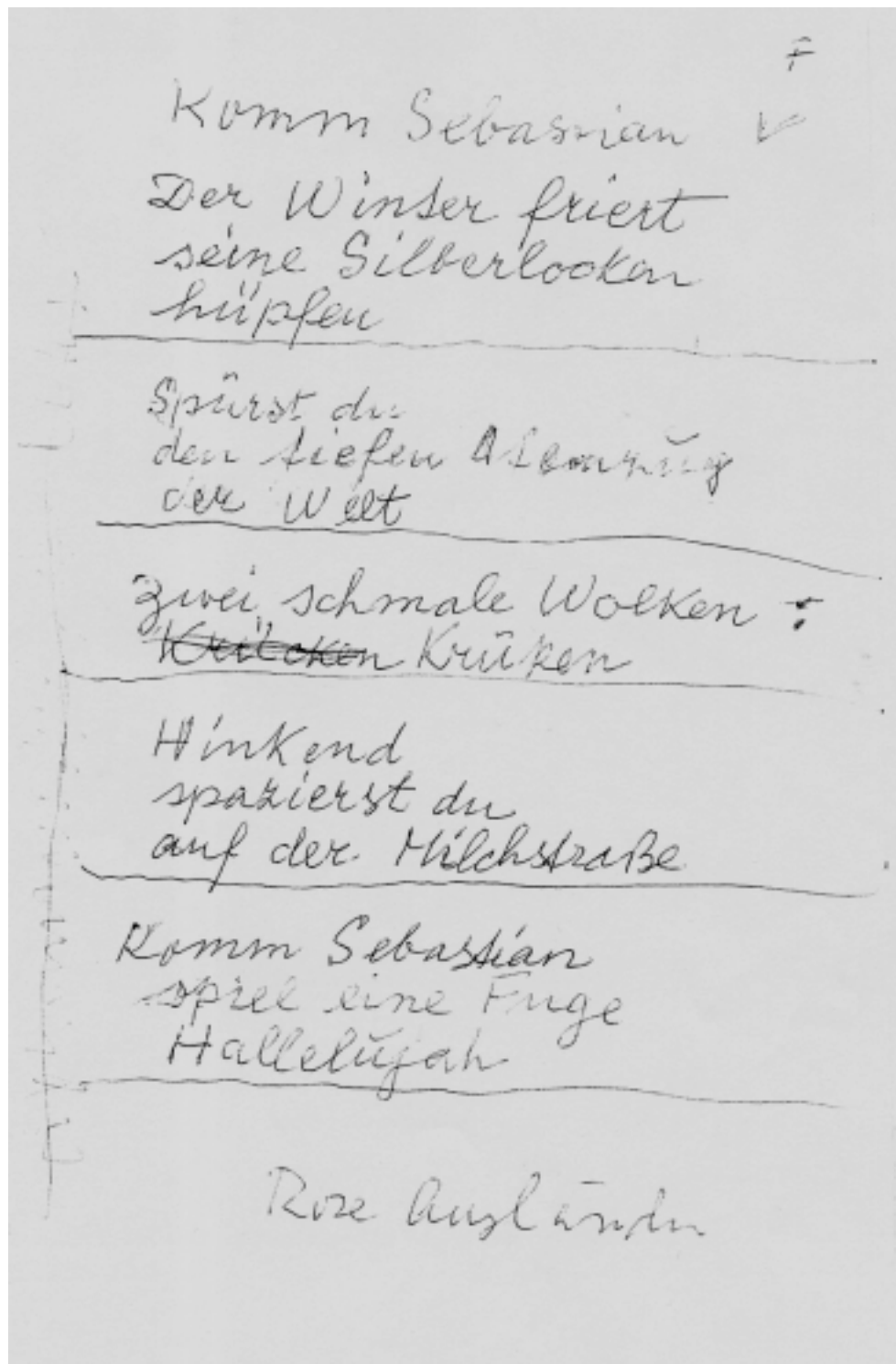


Abb. 2.48 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Komm Sebastian« 11/20 (Bestand Archiv).

## 2.5 »Reisen und die Welt / in Händen halten«

In den 1950er und 60er Jahren (bis Anfang der 70er) bildete Rose Ausländer silhouettenreich Landschaften, Städte, Länder und ihre Bewohner in sich ab und verarbeitete ihre Eindrücke in zahlreichen »Reisegedichten«.<sup>1</sup>

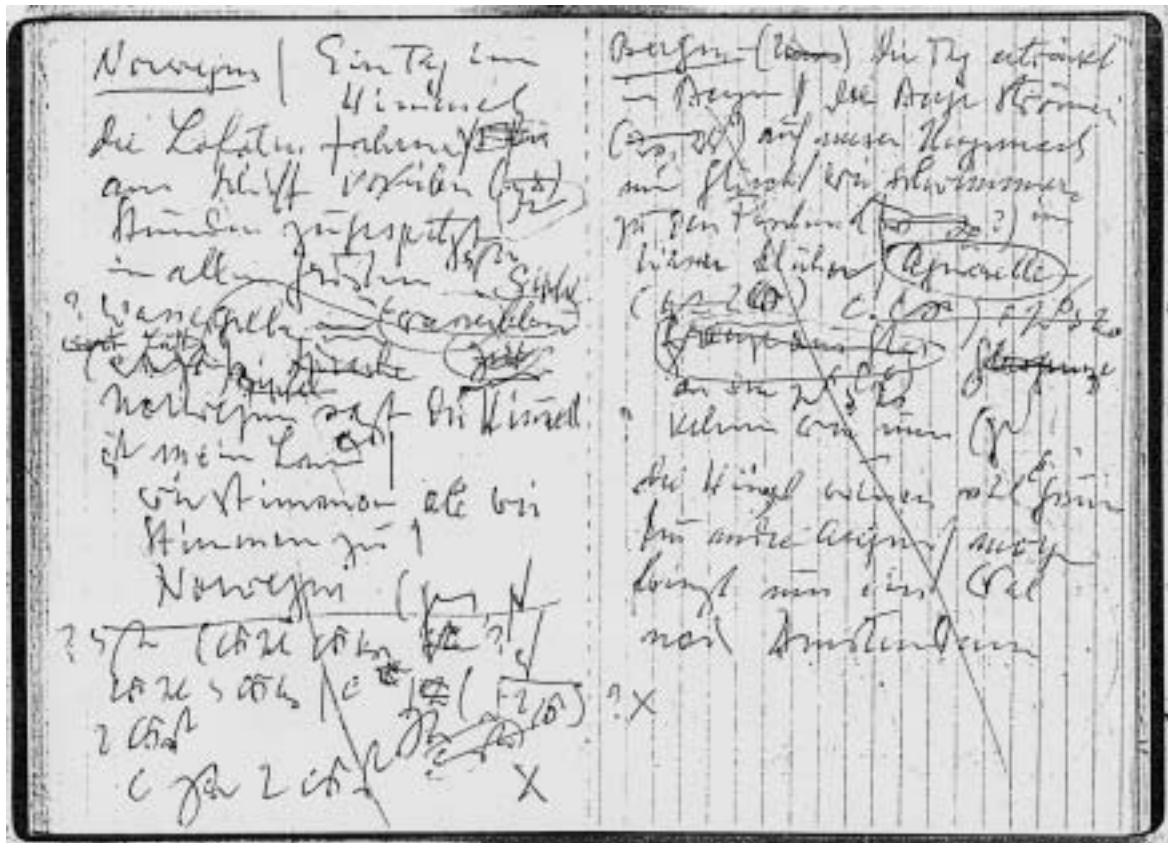


Abb. 2.50 – Kopie aus einem Tagebuch mit Notizen zu den Fragmenten »Norwegen« und »Bergen« (Bestand Archiv).<sup>2</sup> Es belegt die Skandinavienreise Rose Ausländers im Juli und August 1970 durch Dänemark, Schweden und Norwegen, bei der sie u.a. mit einem Postschiff der Hurtigruten zum Nordkap fährt.<sup>3</sup>

Italien und vor allem Venedig<sup>G</sup> hatte für die Autorin große Bedeutung. Die heimatlos gewordene Lyrikerin fand hier für sich einen Ort von magischer Anziehungskraft, von architektonischer Schönheit und besonderer Atmosphäre, der sie immer wieder zu lyrischen Portraits inspirierte.

Wenn es nach Czernowitz eine Art »spiritueller Heimat« für Rose Ausländer gab, dann trägt sie den Namen »Venedig«. Es war nicht die Realität der »faulriechenden Kanäle«, sondern die subjektive Wahrnehmung eines »Wunders«, die für ihr Italienbild prägend wurde und das sie als Bettlägerige in Erinnerungsreisen zu ihrem »Märchen Venedig« idealisierte.

<sup>1</sup> Zu »Akropolis I« 5/61 und »Akropolis II« 12/23 vgl. VOGEL (2003a)

<sup>2</sup> Beide Texte sind veröffentlicht in: VOGEL / GANS (2001), S. 172

<sup>3</sup> Vgl. BRAUN (1999), S. 106

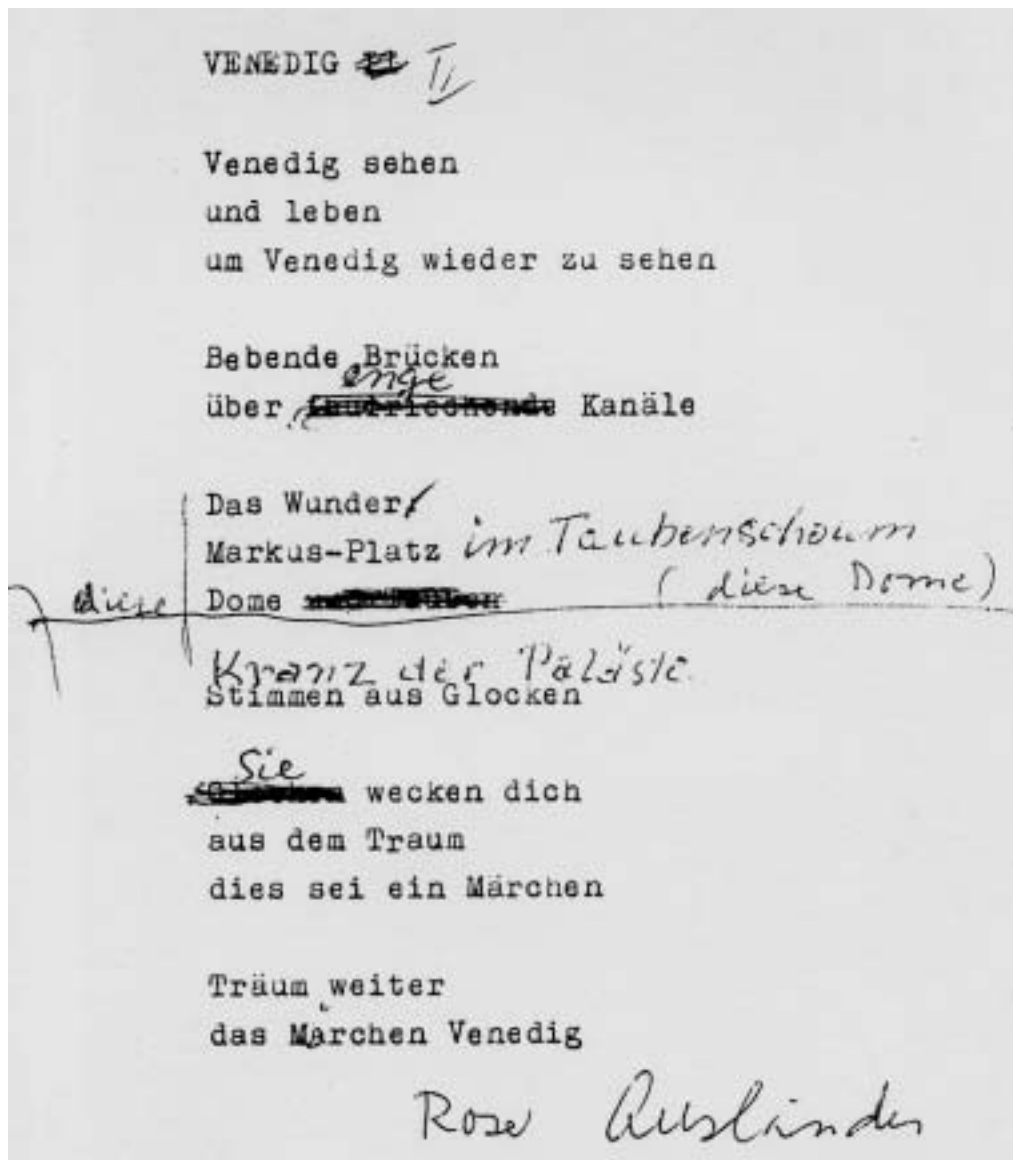


Abb. 2.51 – Kopie einer Typoskriptfassung des Gedichts »Venedig II« 10/88 (Bestand Archiv)

Das Gedicht »Venedig II« ist 1981 in dem Band *Mein Atem heißt jetzt* erstmals veröffentlicht worden, zu einer Zeit also, in der Rose Ausländer längst nicht mehr reisen konnte. Ihre Reisen unternahm sie von ihrem Bett aus in die Vergangenheit. Ihr »Sehen« war ein Erinnern, ein sich sehnen nach einem »Traum«, leben um »Venedig wiederzusehen«.

Vor Ort war Rose Ausländer erstmals 1957 im Rahmen einer mehrmonatigen Europareise. Ihren Italienaufenthalt empfand sie nach BRAUN (1999) als Höhepunkt der Reise und bezeichnete Italien als »mein Immerland«.<sup>1</sup> 1966 war sie zum zweiten und letzten Mal in Venedig und sah den »Kranz der Paläste«. Auch in späten Gedichten taucht die Lagunenstadt als Motiv immer wieder auf.

<sup>1</sup> Aus: »Italien I« 11/51, vgl. BRAUN (1999), S. 96

10.6.85 .. .  
Ich hab eine Wohnung aus Gummi  
Sie dehnt sich bis Venedig  
wo die grünen Wälderwälder  
stehen  
-> können, liebend, baden meine  
Seele

---

Abb. 2.52 – Kopie eines Manuskripts zu dem unveröffentlichten Text »Ich hab eine Wohnung aus Gummi«, geschrieben von Helmut Braun durch Diktat Rose Ausländers, datiert auf den 10.06.1985 (Bestand Archiv).

## 2.6 Zusammenfassung

Anhand der Gedichtwerkstätten, durch die Untersuchung der korrespondierenden Texte, die Sichtung von zeitgeschichtlichen Dokumenten, die Befragung von Zeitzeugen, durch Recherchen in Czernowitz (New York) und Düsseldorf konnten wichtige Einflüsse auf Rose Ausländers Schreiben rekonstruiert werden. Das Verständnis und die Interpretation von Rose Ausländers Werk durch Analyse und Beschreibung sowie seine literaturwissenschaftliche und kulturelle Bewertung wurden so begründet und abgesichert. Resultat dieser Einordnung war ein werkerkundendes und biographisch ortendes Portrait der Autorin.<sup>1</sup>

Die textimmanenten Beobachtungen an einer oder mehreren Fassungen konnten durch Vergleiche mit korrespondierenden Texten Rose Ausländers nachvollziehbar gemacht werden.<sup>2</sup>

Rose Ausländer wuchs im jüdischen Glauben auf. Maßgeblich für ihre Erziehung war ihr Vater, der am ›Hof des Wunderrabbi von Sadagora‹ in der Nähe ihrer Heimatstadt zum Rabbi hätte ausgebildet werden sollen und sich als junger Mann gegen die jüdische Orthodoxie und für ein weltliches Leben als assimilierter Jude in Czernowitz entschieden hatte. Bevor Rose Ausländer eine emanzipatorische Haltung zur Religion entwickelt hatte, war es vor allem die mystische Lehre des ›Chassidismus‹, die in ihrer Erinnerung zur märchenhaften Verklärung der eigenen Kindheit beitrug. Rose Ausländer beschäftigte sich mit der Philosophie Platons, Spinozas und seiner spätromantischen Auslegung durch den Philosophen Constantin Brunner, was ihre Lyrik nachhaltig beeinflusste.<sup>3</sup>

Das Leben Rose Ausländers ist durch zahlreiche Zäsuren gekennzeichnet, die maßgeblich ihr Schreiben beeinflussten. Die lebenslange ›Beschwörung‹ einer idyllischen Kindheit in der verlorenen Heimat der Bukowina z.B. ist nur aus den Verlusten und Verunsicherungen heraus erklärbar, die die Autorin schon als Kind erlebt hat. Der Heimatverlust Rose Ausländers führte in Konsequenz zu einem vorübergehenden Sprachverlust, der mit einer tiefgreifenden Identitätskrise verbunden war. Aus dieser Krise konnte sich die Autorin befreien, weil sie in der Lage war, den topographischen Heimatverlust durch ihre ›Übersiedlung in die Sprachheimat‹ zu kompensieren.<sup>4</sup>

Neben den Selbstäußerungen Rose Ausländers zu literarischen Einflussnahmen auf ihr Werk, geben Briefwechsel mit anderen Autoren und im Nachlass vorfindbare Bücher Aufschluss über literarische Korrespondenzen. Widmungsgedichte zeugen von der Aufmerksamkeit, die

---

<sup>1</sup> VOGEL / GANS (2001a)

<sup>2</sup> Die Zusammenstellung im Rahmen dieses Kapitels beschränkt sich weitgehend auf die Nachlassrecherche in Ludwigsburg (Vgl. Kap. 1.6 Poetologische Äußerungen und Kap. 1.7 Autobiographische Äußerungen).

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 2.1 religiöse, mystische und philosophische Einflüsse

<sup>4</sup> Vgl. Kap. 2.2 Verfolgung, Verlust, Exil

Rose Ausländer ihren Dichterkollegen entgegengebrachte und die sie zu lyrischer Gestaltung motivierten.<sup>1</sup>

Rose Ausländers Lyrik lebt von einem einzigartigen Bilderreichtum. Ihre Gedichte evozieren beim Leser bildhafte Vorstellungen aus seinen eigenen Erfahrungen, die sich mit den Versen zu individuell erlebbaren Assoziationsketten zusammenstellen. Die Autorin ließ sich von visuellen Sinneseindrücken inspirieren und übersetzte ihre Wahrnehmungen in Gedichte. Über die Wahrnehmung des bildnerischen Ausdrucks gelangen der Autorin Rückschlüsse auf den Künstler und die Inspiration und Motivation seines malerischen Gestaltungsprozesses. Sie blickte gewissermaßen über die Exponate in das Atelier und erschloss sich imaginativ die künstlerische Initiative.<sup>2</sup>

Auf Reisen bildete Rose Ausländer silhouettenreich Landschaften, Städte, Länder und ihre Bewohner in sich ab und verarbeitete ihre Eindrücke in zahlreichen ›Reisegedichten‹. Venedig wurde zu einer Art ›spirituellen Heimat‹ für Rose Ausländer, die subjektive Wahrnehmung eines ›Wunders‹, die für ihr Italienbild prägend wurde. Als Rose Ausländer längst nicht mehr reisen konnte, unternahm sie von ihrem Bett aus Erinnerungsreisen in die Vergangenheit, ein sich Sehnen nach einem »Traum«.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 2.3 literarische Korrespondenzen

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 2.4 künstlerisches Anregungsmilieu

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 2.5 »Reisen und die Welt / in Händen halten« und Kap. 1.8 »Ich gehe / im Bett / spazieren« – das ›Spätwerk‹



### **3 Die ›Mediale Textwerkstatt Deutsch‹**

3.1	Der Gegenstand der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹	100
3.1.1	Textbegriff	100
3.1.2	Didaktisches Potential der poetischen Werkstatt Rose Ausländers	102
3.2	Die Inhalte der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹	105
3.2.1	Funktionen lyrischen Sprechens	105
3.2.2	Lehrziel Medienkompetenz	113
3.3	Die Methodik der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹	115
3.3.1	Didaktische Forderungen	115
3.3.1.1	Zielorientierung	116
3.3.1.2	Prozessorientierung	117
3.3.1.3	Handlungsorientierung	120
3.3.1.4	Individualisierung	126
3.3.1.5	Exemplarität	131
3.3.1.6	Integration	134
3.3.1.7	Zusammenfassung	141
3.3.2	Anforderungen an den Lehrenden	143
3.3.3	Werkstattbegriff	143
3.4	Das Medium der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹	145
3.4.1	Computerunterstützte Lernumgebungen für den Deutschunterricht	145
3.4.1.1	Nicht didaktisierte Informations- und Kommunikationsforen	146
3.4.1.2	Lernumgebungen für den Literaturunterricht	148
3.4.1.3	Fazit	156
3.4.2	Mediendidaktische Orientierungen	158
3.4.2.1	›gestaltungsorientierte Mediendidaktik‹	159
3.4.2.2	Medien als Lernprozesse unterstützende ›Werkzeuge‹	160
3.4.2.3	Medien als Mittel der Interaktion	161
3.4.2.4	›Lernen mit Medien funktioniert anders‹	162
3.4.2.5	Didaktisch-methodische Strukturierung medialer Lernangebote	163
3.4.2.6	Zusammenfassung	166
3.4.3	Medienbegriff	167
3.5	Das grafische Modell der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹	169
3.6	Das Produkt	172

3.6.1	›Computerunterstütztes Lehr-Lern-Arrangement‹	172
3.7	Der Entwicklungsprozess	175
3.7.1	Kooperationsansätze	175
3.7.2	Anforderungen an den Fachdidaktiker	176

Nach der Materialsichtung im Nachlass entstand die Idee, die ›poetische Werkstatt‹ Rose Ausländers didaktisch nutzbar zu machen. Die Beschäftigung mit Fassungen eines Textes – auch mit ›unfertigem‹ Material aus einer ›poetischen Werkstatt‹ – könnte für Lernende ergiebiger sein, als die Auseinandersetzung mit der ›Endfassung‹ bzw. ihren ›Lesarten‹. Das literarisch ausgewertete Material wurde deshalb nach didaktischen Kriterien analysiert, um möglichst geeignete Beispieltex-te als Lehr-Lerngegenstände für die gehaltvolle Untersuchung deutlich zutage tretender literarischer Merkmale auswählen zu können.<sup>1</sup> Dabei waren u.a. (li-teratur-) didaktische Forderungen leitend. Durch das authentische Nachlassmaterial könnten, so die Vorstellung, lyrische Gestaltungsprozesse für Lernende sichtbar und nachvollziehbar gemacht werden: Die ›Handwerklichkeit‹ des Vorgehens von Rose Ausländer sollte dabei ana-lysiert und durch Lernende ausprobiert werden, zum Aufbau der eigenen ›Sprachkompe-tenz‹<sup>G</sup>. Das Material der poetischen Werkstatt Rose Ausländers regte die Konzeption einer ›Werkstatt‹ für den Literaturunterricht (z.B. in der Sekundarstufe) an, bei welcher der authen-tische literarische Gegenstand in einem didaktischen Arrangement (z.B. kontextuierend oder fokussierend) ›inszeniert‹ und methodisch (z.B. moderierend) aufbereitet wird.

Die poetische Werkstatt Rose Ausländers wurde also zum Fundus für Gegenstände einer di-daktischen Modellierung für den Lyrikunterricht. Die Art und Weise des Vorgehens von Rose Ausländer (s.o.) sollte in ›Lernhandlungen‹<sup>G</sup> analysiert und erprobt werden. Für Hintergrund-informationen sollten autobiographische und poetologische Äußerungen Rose Ausländers zur Verfügung gestellt werden. Weitere Kontextuierungen, etwa durch zeitgeschichtliche Doku-mente, Briefe, korrespondierende Texte anderer Autoren, Zitate aus der Sekundärliteratur, Film-, Bild- oder Tondokumente, sollten das Arrangement ergänzen.

In der Auseinandersetzung mit einzelnen Fassungen, dem Vergleich zwischen zwei oder mehreren Fassungen eines Gedichts oder mit Aspekten, die die schriftstellerische Entwick-lung Rose Ausländers betreffen, sollten sich situationsorientiert Exkurse z.B. zu Morpholo-gie, Syntax, Semantik, Phonologie oder zu grammatischen Aspekten anbieten.

Rose Ausländers einzigartige Biographie spiegelt sich in der formalen und inhaltlichen Viel-falt ihrer Gedichte wieder, weshalb fächerübergreifende bzw. fachintegrative Impulse etwa

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 1.9 Gestaltungsmerkmale

zur Zeitgeschichte, zur Philosophie, zur Religion oder zur Bildenden Kunst weiterführende Projekte initiieren sollten. Im Zusammenhang mit dem Gegenstandsaspekt geriet also, im Rahmen der didaktisch-methodischen Aufbereitung für das Fach Deutsch, das Problem der medialen Umsetzung ins Blickfeld.

Das Konzept der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹<sup>G</sup>, das im folgenden als (vorläufiges) didaktisches Modell für die Entwicklung computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements beschrieben werden soll, umfasst mehrere Bereiche.

Die Gedichte und Fassungen aus dem Nachlass Rose Ausländers mit ihren spezifischen und prototypischen Merkmalen bilden den literarischen Gegenstandsbereich, aus dem eine didaktisch legitimierte Auswahl für ein Lehr-Lernangebot getroffen werden muss. Inhaltlichen Schwerpunktsetzungen hängen u.a. von der jeweiligen literaturdidaktischen Position bzw. der jeweiligen Zielsetzung ab, von der aus konzipiert wird. Die didaktischen Forderungen an eine Mediale Textwerkstatt<sup>1</sup> sind maßgeblich für die methodische Ausgestaltung eines Lehr-Lernangebots. Zusätzlich geben mediendidaktische Aspekte Orientierungen für den kooperativen Entwicklungsprozess. Die Anwendung des theoretischen Modells ›Mediale Textwerkstatt Deutsch‹ in einem konkreten Entwicklungsprozess führte u.a. zur Modifikation des Modells selbst.

Nachfolgend werden die Komponenten des Begriffs ›Mediale Textwerkstatt Deutsch‹ im Verwendungskontext der vorliegenden Arbeit semantisch abgegrenzt. Sie repräsentieren den Vermittlungsaspekt (›Medial‹), den Gegenstandsaspekt (›Text-‹), den methodischen Aspekt (›-werkstatt‹) und die Disziplin bzw. das (Unterrichts-) Fach (›Deutsch‹) als maßgebliche Konstituenten des Modells.

Aufbauend und in Ergänzung zur Vorarbeit von KEPSER (1999), der einen (ersten) umfassenden Überblick über Entwicklungen im Bereich Lernsoftware, Computerspiele, Online- und Offline-Angebote gab und eine Einordnung des ›Massenmediums Computer‹ in Theorie und Praxis des Deutschunterrichts vorgenommen hat,<sup>2</sup> wurde der aktuelle Stand digitaler Erzeugnisse gesichtet und ihre Relevanz für den Literaturunterricht geprüft. Sie gaben Impulse für die eigene Konzeption durch gelungene Detaillösungen, zeigten aber auch planerische Defizite und Produktmängel auf, die Einfluss auf den von uns vollzogenen Entwicklungsprozess hatten.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 3.3.1 Didaktische Forderungen

<sup>2</sup> Vgl. KEPSER (1999)

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 3.7 Der Entwicklungsprozess

### 3.1 Der Gegenstand der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹

In Kapitel 1 wurde der Gegenstandsbereich der Medialen Textwerkstatt konkret beschrieben. Aus dem Fundus des literarischen Nachlasses von Rose Ausländer mussten je nach inhaltlicher Schwerpunktsetzung<sup>1</sup> und literaturdidaktischer Intention geeignete Texte für ein zu konzipierendes Lehr-Lern-Arrangement ausgewählt werden. Die Auswahl ist bereits Teil des Entwicklungsprozesses und wird deshalb in Kapitel 4 eingehend thematisiert.

#### 3.1.1 Textbegriff

Zunächst soll geklärt werden, in welchem Sinnzusammenhang der Begriff ›Text‹ im Rahmen dieser Arbeit verwendet wird. In Kapitel 1 und 2 wurde er im Zusammenhang mit der ›poetischen Werkstatt Rose Ausländers‹ implizit genannt und umfasst den literarischen Gegenstandsbereich. Was aber *ist* mit ›Text‹ im Kompositum ›Textwerkstatt‹ im Rahmen des Modells gemeint?

#### ›Text‹ als Gegenstand der Literaturwissenschaft

VOGT (1998) sah ›dichterische Werke‹ als den privilegierten Gegenstand herkömmlicher Literaturwissenschaft, der aber durch die Entwicklung neuer Kommunikationsmedien (Presse, Rundfunk, Film, Fernsehen) sowohl um schriftlich fixierte, als auch um akustisch und audiovisuell verfasste und elektronisch übermittelte ›Texte‹ bzw. ›Textsorten‹ ergänzt worden ist, was seiner Meinung nach eine Erweiterung der Literaturwissenschaft zur Medienwissenschaft notwendig macht.<sup>2</sup> Somit unterliegt der Objektbereich der Literaturwissenschaft einerseits *historischen* Kriterien, abhängig von dem, was als Literatur produziert, vermittelt und rezipiert wird, andererseits wird er nach *systematischen* Kategorien geordnet. Dichterische Texte sind, nach herkömmlichem Verständnis, gekennzeichnet durch ›Poetizität‹<sup>G</sup> und ›Fiktionalität‹<sup>G</sup>. Neben den drei großen Gattungen (Lyrik, Epik, Dramatik) unterscheidet man ›pragmatische Texte‹<sup>3</sup> von sogenannten ›Gebrauchstexten‹<sup>4</sup> oder der ›Trivialliteratur‹.<sup>5</sup> In Kapitel 1 wurden lyrische Texte (Gedichte bzw. –fassungen) einer Autorin untersucht.

#### ›Text‹ als Gegenstand der Literaturdidaktik

Für FINGERHUT (2000) muss es der Fachdidaktik darum gehen, in der Auseinandersetzung mit ihrer Bezugswissenschaft Germanistik *ihren* Textbegriff neu zu fassen und dabei die ›Sprachlichkeit ästhetischer Texte‹ herauszustellen. Der ›Sprach-Lern-Aspekt‹ an literari-

---

<sup>1</sup> siehe Kap. 3.2.1 Funktionen lyrischem Sprechens

<sup>2</sup> Vgl. VOGT (1998), S. 12ff.. Im Zusammenhang mit den ›Textträgern‹, den Medien, ist diese Entwicklung bereits ausgeführt worden (Vgl. Kap. 3.4.2 Mediendidaktische Orientierungen).

<sup>3</sup> z.B. öffentliche Rede, Brief, Autobiographie, Tagebuch, Geschichtsschreibung, Reisebeschreibung, Reportage

<sup>4</sup> ohne literarische Qualität, z.B. Lebenslauf, Bewerbung, Zeitungsnachricht, Werbetext

<sup>5</sup> z.B. Schlager, Romanheft, Fernseh-→Seifenoper – Vgl. VOGT (1998), S. 12ff..

schen Texten sollte die textbezogenen Aspekte bei der schulischen Arbeit an sprachsystematischen Problemen der Grammatik, Rhetorik oder Semantik betonen.

Die Frage ist: Wie sind sprachanalytische Operationen und kulturelle Kompetenz [...] über einen dynamisierten Textbegriff zu einer »Basisqualifikation« zusammenzuschließen? Das Stichwort lautet: »integrierter Deutschunterricht«. [...]

Im integrierten Sprach-Literaturunterricht ist – das ist meine zentrale These – auch der Weg zu einer authentischen und subjektiven Lektüre literarischer Werke möglich, vielleicht sogar leichter zu gehen als über die wissenschaftlich gesicherte Werkinterpretation, die die LehrerInnen verwalten.<sup>1</sup>

FINGERHUT sieht den (literarischen) Text als Gegenstand eines »integrativen Deutschunterrichts«<sup>2</sup> eingebunden in ein umfassendes Konzept, bei dem, ausgehend vom Text, in authentischen Lehr-Lernsituationen sprachliche Probleme erörtert und auf den Ausgangstext rückbezogen werden mit dem Ziel des »tieferen« Textverstehens und dem immanenten Aufbau sprachlicher, literarischer und damit »kultureller Kompetenzen«.

### **Hermeneutik<sup>G</sup>**

Die »Methode des Verstehens« (JANK / MEYER, 2002) bezieht sich im Rahmen der Literaturwissenschaft bzw. der Literaturdidaktik auf das Lesen (»Auslegen«, »Interpretieren«) von Texten, sie ist aber darüber hinaus Charakteristikum für die Konzeption, Durchführung und Reflektion von Unterricht und somit eine zentrale (fach-) didaktische Methode.

Im Bereich der Literaturwissenschaft geht man von zwei Perspektiven aus, die sich aufeinander beziehen: man betrachtet nach VOGT (1998) die Seite der *Produktion* und die der *Rezeption* von Texten. Seit der griechischen Antike waren *Rhetorik* und *Poetik* damit beschäftigt, Regeln für die »gattungsspezifische Struktur« eines dichterischen Werkes oder für die möglichst wirkungsvolle öffentliche Rede zu ergründen und festzulegen. Systematische Überlegungen zum Verstehen von Texten gewinnen seit der Reformation und der Aufklärung im deutschen Sprachraum an Bedeutung. Die *Hermeneutik* ist nach VOGT eine Art »Theorie des Sprach- und Sinnverstehens, als Lehre vom sinngemäßen und kunstvollen Verstehen und Auslegen von Texten«.<sup>3</sup> HABERMAS (1968) definierte den sogenannten »hermeneutischen Zirkel« und merkte den »Doppelstatus« jedes Textes als »Symbol«<sup>4</sup> an und seinen Verweis auf »Tatsachen« der außersprachlichen Realität durch diese Symbole.

Die Zirkelbewegung des Verstehens verläuft hierbei vom vorläufigen sprachlichen Verstehen über schwer- oder unverständliche Stellen zur sachlichen Klärung und schließlich zurück zu einem komplexeren Verständnis. BOLTEN (1985) plädierte in diesem Zusammenhang für den Begriff der »hermeneutischen Spirale«, denn der Verstehensprozess führt zu einem Verste-

---

<sup>1</sup> FINGERHUT (2000)

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 3.3.1.6 Integration

<sup>3</sup> Vgl. VOGT (1998), S. 24

<sup>4</sup> »Text als Symbol«: Sprachzeichen, das nach den Regeln der Grammatik kombiniert wird (Vgl. HABERMAS, 1968).

henszuwachs. Daraus leitete er die Forderung nach einem ›integrativen Verstehen‹ ab, das philologisches, literarisches und wirkungsgeschichtliches Verstehen einschließt. Einen Text verstehen heißt demzufolge, Merkmale der ›Textstruktur‹ bzw. des ›-inhaltes‹ und der ›Textproduktion‹ zu untersuchen und dabei die ›Text-‹ und ›Rezeptionsgeschichte‹ einzubeziehen. Zusätzlich muss der eigene ›Interpretationsstandpunkt‹ im Sinne eines wechselseitigen Begründungsverhältnisses reflektiert werden. Es kann dabei weder ›falsche‹ noch ›richtige‹, höchstens mehr oder minder angemessene Interpretationen geben. Das folgt für BOLTEN aus der

Geschichtlichkeit der Verstehenskonstituenten und der damit zusammenhängenden Unabschließbarkeit der hermeneutischen Spirale. [...] Der Spiralbewegung entsprechend, unterliegt die Interpretation hinsichtlich ihrer Hypothesenbildung diesbezüglich einem Mechanismus der Selbstkorrektur. Daß dieses Verfahren stets dem roten Faden eines spezifischen Erkenntnisinteresses folgt und man dementsprechend bei der Behandlung der Interpretationsaspekte nicht methodenpluralistisch-additiv, sondern durchaus selektiv vorgehen sollte, versteht sich von selbst.<sup>1</sup>

Für unabdingbar hält VOGT bei der Interpretation die ›Integration von inhaltlicher und struktureller Analyse‹, denn mögliche Bedeutungen werden immer auch durch die sprachlich-literarische Form konstituiert.<sup>2</sup>

### **Der Textbegriff im Modell der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹**

Im verwendeten Kompositum ›Textwerkstatt‹ bestimmt der ›Text‹ den literarischen Gegenstand des zu beschreibenden Lehr-Lernsystems. Es geht um ›kommunikatives Handeln‹ in Form von Textproduktion, Textrezeption und Sprachreflexion durch die Lernenden. Primärer Betrachtungsgegenstand ist jeweils ein lyrischer Text (Gedicht), der nach VOGT inhaltlich und strukturell analysiert wird, wobei textproduktive, textrezeptive und textreflektierende Aspekte zu berücksichtigen sind. Alle didaktisch relevanten ›Kontextuierungen‹ des ›Ausgangstextes‹ (Gedicht) werden ebenfalls mit dem Begriff ›Text‹ eingeschlossen.<sup>3</sup>

#### **3.1.2 Didaktisches Potential der poetischen Werkstatt Rose Ausländers**

Die Analyse der poetischen Werkstatt Rose Ausländers hatte vor allem durch die Transparenz textgenetischer Veränderungen ein didaktisches Potential aufgezeigt, das für den Lyrikunterricht genutzt werden sollte. HASSENSTEIN (1998) gab mit seiner Begriffsbestimmung (›Was ist ein Gedicht?‹) allgemeine Hinweise für das didaktische Potential von lyrischen Texten.

Ein Gedicht [...] lässt sich als ein besonders reich und dicht strukturierter Text beschreiben, bei dem die normalsprachliche syntaktisch-semantische Kodierung von der metrischen, also der Versifikation, noch einmal überformt ist. Es handelt sich jedoch nicht um eine bloße Zweischichtigkeit,

---

<sup>1</sup> BOLTEN (1985), Heft 3 und 4. (<http://www.uni-essen.de/literaturwissenschaft-aktiv/Vorlesungen/hermeneutik/main.html>, Stand 25.04.2003)

<sup>2</sup> Vgl. VOGT (1998), S. 42

<sup>3</sup> Die als ›Hypertext‹ zu bezeichnende Struktur des Lehr-Lernsystems bezieht sich jedoch auf seine rechnerunterstützte mediale Umsetzung.

denn der »Reichtum« und die »Dichte« kommen durch einen Wechselbezug der Elemente zustande, zu denen neben den klanglichen Faktoren (Lautmalerei, Lautsymbolik, Rhythmus) die evokative Wortwahl, unkonventionelle Gewohnheiten und andere Abweichungen von der Alltagssprache gehören.<sup>1</sup>

›Reichtum« und ›Dichte«, so die Hypothese, kann an ›unfertigen« Fassungen unter Umständen besser analysiert werden, als an veröffentlichten Endfassungen, die nur bedingt Rückschlüsse auf z.B. linguistische Operationen während des Schreibprozesses zulassen. Die Rekonstruktion literarischen Gestaltens von Rose Ausländer sollte in die Nähe eigener Schreiberfahrungen der Lernenden rücken, ohne dass durch textproduktive Reaktion auf eine Gedichtfassung die Textinterpretation in den Hintergrund treten würde – im Gegenteil. Es sollte Lernenden deutlich werden, dass das Schreiben von Gedichten mit ›Arbeit« verbunden ist und neben künstlerischem Esprit auf ›handwerklichem Können« basiert. Wenn sie beobachten können, welche Schreiboperationen Autoren vollzogen haben, würde der Aufbau einer eigenen Schreibkompetenz durch einen wichtigen Aspekt ergänzt und wäre Teil eines integrativen Deutschunterrichts.

### Authentizität des Gegenstands

Der Bestand des literarischen Nachlasses von Rose Ausländer ermöglichte Befunde an authentischem Material, das durch die erkennbare lyrische Gestaltung anhand der poetischen Signaturen für einen situationsorientierten, integrativen Deutschunterricht prädestiniert erschien. Sprachliche Problemstellungen mussten nicht bemüht werden, sondern ergaben sich immanent, z.B. bei der Auseinandersetzung mit vorfindbaren textuellen Veränderungen auf einem Typoskript.

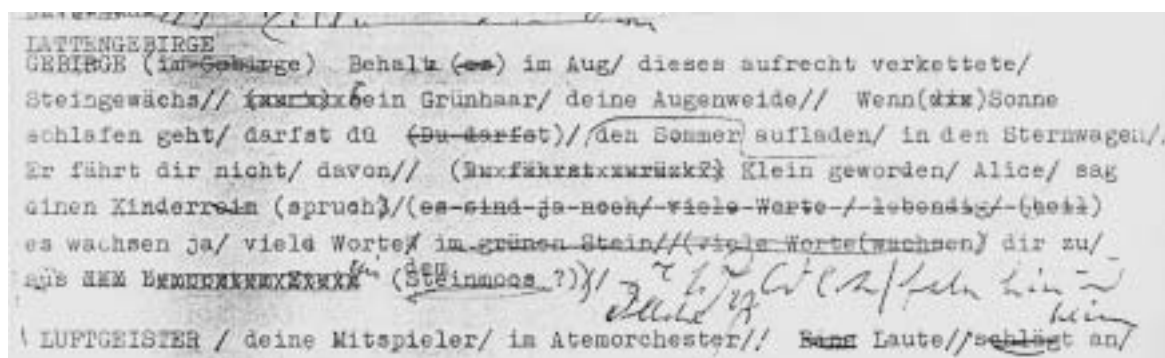


Abb. 3.1.20 – Ausschnitt aus der Kopie eines Fragmentblatts zu dem Gedicht »Lattengebirge« 8/101 (Bestand Archiv). Auf dem Blatt sind außerdem Fassungen der Texte »Bankrott«, »Woher«, »Wer könnte leben«, »Luftgeister« und »Schwarz« enthalten.

### Lyrische Gestaltung als Prozess

Durch die vorliegenden Fassungen einer Gedichtwerkstatt sollte der Gestaltungsprozess veranschaulicht werden. Die Bearbeitungssignaturen auf einem einzelnen Blatt oder die Veränderungen zwischen mehreren Fassungen sollten die Textgenese nachvollziehbar machen.

<sup>1</sup> HASSENSTEIN (1998), S. 622

Durch Kontextmaterial und Korrespondenztexte könnten Rückschlüsse auf die Initiative des lyrischen Gestaltungsprozesses gezogen werden.

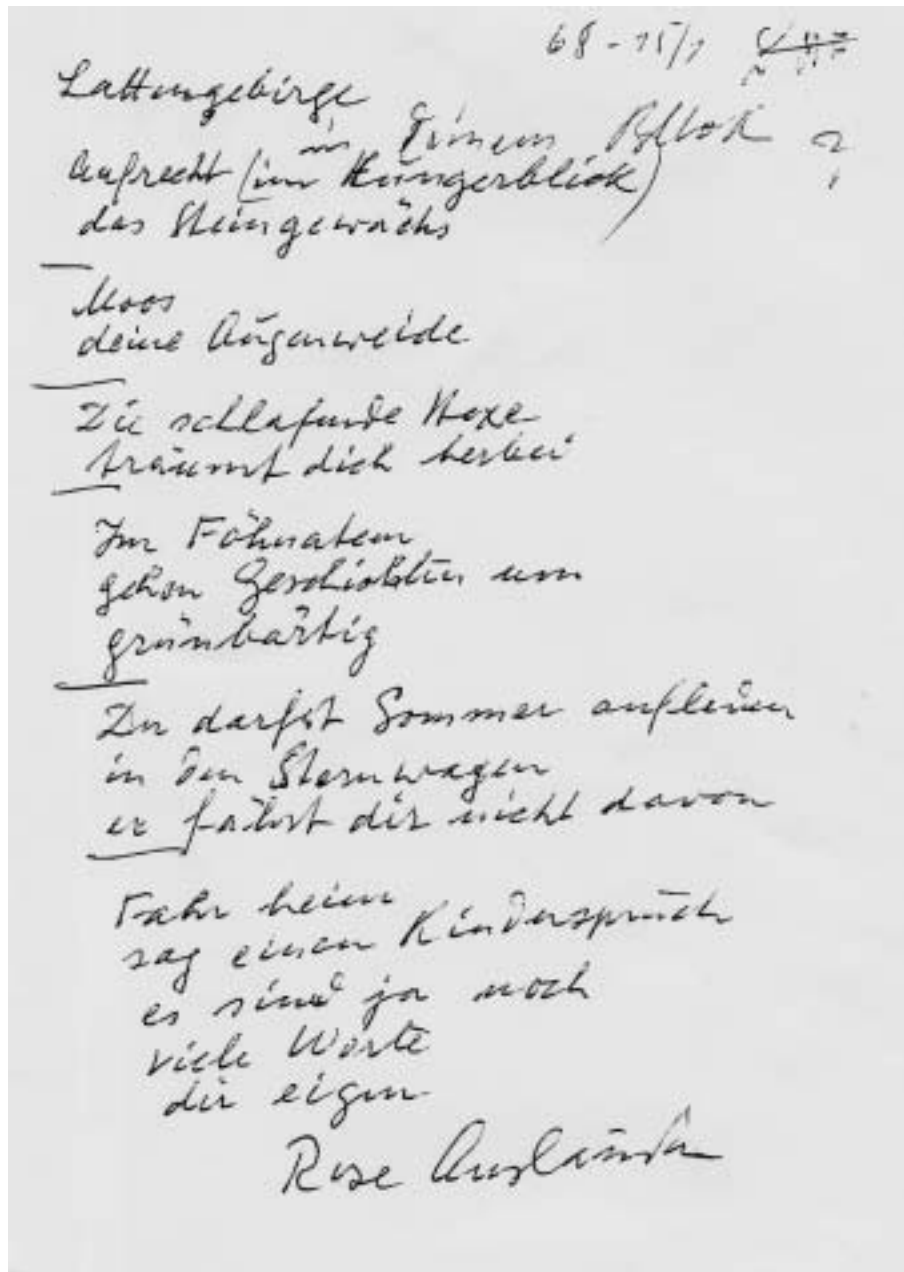


Abb. 3.1.21 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Lattengebirge« 8/101 (Bestand Archiv).

So sollten Aufgabenstellungen Lernhandlungen initiieren, die nach der Analyse des hypothetisch aufbereiteten Schreibprozesses der Autorin auf eigene Textproduktion bzw. –reaktion z.B. im Sinne des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts abzielen. Über die Auseinandersetzung und selbsttätige Erprobung zentraler Gestaltungsmerkmale sollte der Verstehensprozess unterstützt werden können. Der von FÖRSTER (2002) geforderte »ständige Rückgriff auf den Wortlaut« sollte durch »Engführungen« gewährleistet werden, die den Rückbezug der vollzogenen Lernhandlung auf den Ausgangstext implizieren.



### 3.2 Die Inhalte der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹

Der Inhaltsbegriff hat ein Janusgesicht. Im Horizont des Lehrers bezeichnet er das, was der Gegenstand an Lernpotenzialen freizugeben verspricht, aus der Sicht der Schüler das, was tatsächlich erarbeitet wurde [...]

Der Inhalt wird durch das methodische Handeln des Lehrers und der Schüler erarbeitet. Er akzentuiert den Unterrichtsgegenstand im Blick auf den Unterrichtsprozess.<sup>1</sup>

Bevor ein implementiertes Produkt in der Unterrichtspraxis evaluiert werden kann, geht es um das ›wahrscheinliche‹ inhaltliche Potential literarischer Gegenstände für ein Lehr-Lern-Arrangement. Leitend für die Auswahl geeigneter Texte waren die ›spezifischen Funktionen lyrischen Sprechens‹, auf die SPINNER (2000) den relevanten Inhaltsbereich für den Lyrikunterricht begrenzt hat.

#### 3.2.1 Funktionen lyrischen Sprechens

Eine Didaktik, die weder den dichterischen Text als bloßes Transportmittel für Inhalte noch als rein formales Gebilde auffasst, sondern ihn als Gestaltung und Medium der Auseinandersetzung mit Umwelt und Ich begreift, wird die besonderen Funktionen, die lyrisches Sprechen dabei erfüllt, beachten müssen.<sup>2</sup>

SPINNERS didaktische Grundlegung steckte gewissermaßen das inhaltliche Feld ab, auf dem ausgewählte literarische Gegenstände in einem Lehr-Lern-Arrangement ›bearbeitet‹ werden sollen. Anders als die in Kapitel 1 genannten autotypischen Gestaltungsmerkmale sind die von SPINNER genannten Funktionen direkt didaktisch orientiert, was aber Überschneidungen keineswegs ausschließt.

#### Prägnanz

Unter ›Prägnanz‹<sup>G</sup> verstand SPINNER (2000) in Abgrenzung zu den erzählenden Gattungen, der Vergegenwärtigung im Drama oder dem oft geringen Aussagegehalt von Alltagssprachlichen Äußerungen eine Aussagekonzentration in lyrischen Texten.

Die Tendenz zur Kürze und Prägnanz bei lyrischer Sprache zwingt den Leser zur genauen Lektüre, zur Beobachtung der Sprache im Text. Darin liegt eine didaktische Dimension: Lyrik zeigt, wie mit wenigen Worten viel gesagt werden kann. [...]

Im Unterricht können lyrische Texte zum Brennpunkt von Problemerkörterungen werden, weil sie zur weiteren Entfaltung des verknüpft Ausgesagten anhalten. [...] Oft wird man freilich die Schüler mit möglichen Kontexten bekannt machen müssen, damit eine Text überhaupt zugänglich wird.<sup>3</sup>

Bezogen auf die textgenetische Gestaltung bei Rose Ausländer kann man bei Gedichtwerkstätten eine zunehmende Prägnanz konstatieren. Die Reduktion des Wortmaterials führt zu

---

<sup>1</sup> JANK / MEYER (2002), S. 53

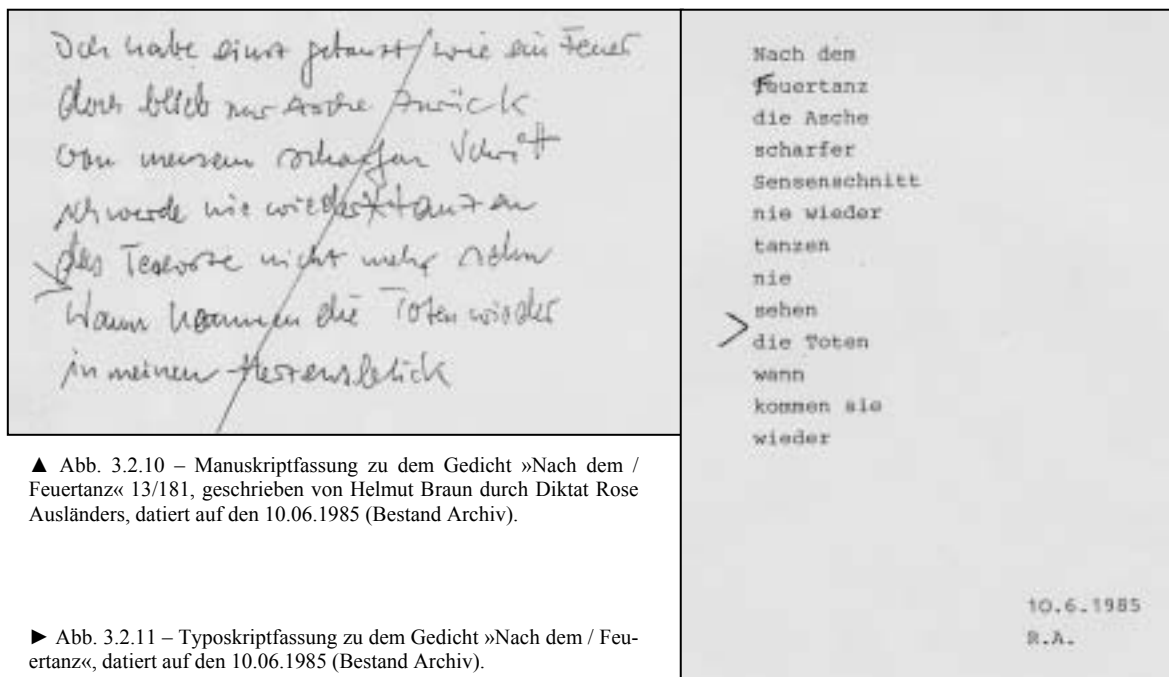
<sup>2</sup> SPINNER (2000), S. 5

<sup>3</sup> SPINNER (2000), S. 6f.

einer semantischen Aufladung des verbleibenden Wortmaterials. KÖHL (1999) beschrieb für den lyrischen Gestaltungsprozess Rose Ausländers das Merkmal der ›Reduktion‹.<sup>1</sup>

[Rose Ausländer schreibt] die frühen Versionen ihrer Gedichte häufig in vollständigen Sätzen [...], die fast Ähnlichkeit mit Prosatexten haben. Dieser vorläufige Stil läßt die Nähe zur realen Welt spüren, zumal viele Texte einen autobiographischen Hintergrund haben. Bei den Überarbeitungen verändert sich die Textstruktur dann stark. Die Autorin komprimiert die Gedichte häufig durch einen Prozeß der Reduktion [...] Bei diesem Vorgang entsteht ein enges semantisches Geflecht. Es werden dabei häufig neue Bilder eingefügt - der vorhandene Text so verändert, daß Bilder entstehen - oder die schon vorhandenen verdichtet, so daß es zu einer Verwobenheit zwischen ihnen kommt. Dabei können Kontraste - etwa zwischen Konkretem und Abstraktem oder inhaltlich Gegensätzlichem - entstehen. [...]

Die Reduktion kann [...] mit inhaltlichen Akzentverschiebungen einhergehen [...].<sup>2</sup>



GANS (2002) beschrieb die lyrische Reduktion bei Rose Ausländer als »Gewinn von Deutungsspielraum für den Leser durch Minimierung der Textmenge« und folgerte daraus für den Lyrikunterricht:

[Das] führt zur poetischen Aufladung des verbleibenden Wortmaterials und evoziert bei der Rezeption des Gedichts eine assoziative Expansion des Textkomprimats. Das heißt für die didaktische Aufbereitung einer poetischen Werkstatt in einem Lernarrangement, dass den Schülern ›De-komprimierungsangebote‹ gemacht werden müssen.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Vgl. dazu auch Abb. 1.45 und Abb. 1.46

<sup>2</sup> KÖHL (1999), S. 194, 199

<sup>3</sup> GANS (2002c), S. 113f.

## Gesteigerte Zeichenhaftigkeit

Die Folge zunehmender lyrischer Prägnanz ist nach SPINNER (2000) eine ›gesteigerte Zeichenhaftigkeit<sup>G</sup>, weil mit Worten mehr ausgesagt wird als bei anderen Redeweisen. Das ist möglich, weil einzelne Textelemente in zusätzliche ›zeichenhafte Bezüge‹ eingebunden sind. Dadurch erhalten einzelne Wörter im Gedichtzusammenhang mehrere ›Sinndimensionen‹. Formale Aspekte des sprachlichen Ausdrucks können ebenfalls ›bedeutungsfähig‹ werden, was für Lyrik besonders kennzeichnend ist. Rhythmus trägt beispielsweise in vielen Gedichten ebenso unmittelbar zur Bedeutungsbildung bei, wie die Lautgestalt. Auch Syntax, Zeilengliederung und das typographische Bild können Zeichencharakter erhalten, wobei die Sinnaspekte der Einzelelemente immer nur aus dem Gedichtganzen, dem ›Beziehungsgeflecht der verschiedenen Ebenen‹ zu erschließen sind. Für den Lyrikunterricht forderte SPINNER, dass er ›Lust wecken‹ soll,

Sinndimensionen zu entdecken [...] das Gedicht als Sprachdickicht zu durchstöbern und verdeckte Zusammenhänge auszukundschaften. [...] An Gedichten können die Schüler erfahren, daß sich hinter der konkreten Vorstellbarkeit, die für Kinder beim Lesen und Hören von Texten fast ausschließlich wichtig ist, zusätzliche Bedeutungsdimensionen auf tun.<sup>1</sup>

FINGERHUT (2001) bezeichnete dieses ›Sprachdickicht durchstöbern‹ als ›Symbolverstehen‹ und charakterisierte es als eine ›kontextabhängige, konstruktive Tätigkeit‹. Im Umgang mit Texten muss ›ästhetische Wahrnehmung<sup>G</sup> als Fähigkeit lebenslang gelernt werden. Die Entzifferung von Symbolen wird durch ästhetische Wahrnehmung von Details möglich und durch eine ›poetologische Theorie‹, die »davon ausgeht, dass ein Gedicht immer von etwas anderem spricht als von dem, was es sagt«.<sup>2</sup>

Die vorliegenden Gedichtwerkstätten Rose Ausländers ließen das Zustandekommen gesteigerter Zeichenhaftigkeit nachvollziehbar erscheinen. Was sich an Bedeutungskontexten hinter einzelnen Worten verbirgt, konnte durch weniger elaborierte Fassungen sichtbar gemacht werden.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> SPINNER (2000), S. 8ff.

<sup>2</sup> FINGERHUT (2001), S. 203f.

<sup>3</sup> KÖHL (1999) hat an den Fassungen des Gedichts »Freund« (13/182, Abb. 1.45 und 1.46) nachgewiesen, dass Rose Ausländer aussagekräftige Verben eliminiert. Veränderungen in der Endfassung erhöhen die Polyvalenz des Gedichts beträchtlich. Durch die Streichung von Verben stehen Substantive oder Infinitive isoliert und geben den Versen mehr ›Spielraum für Deutungen‹. In der Vorfassung ausformulierte Vorstellungen werden zu komprimierten Bildern, wobei Rose Ausländer u.a. Konkrete und Abstrakte nebeneinander stellt oder sie teilweise gleichsetzt. Vgl. KÖHL (1999), S. 190

## **Mehrdeutigkeit**

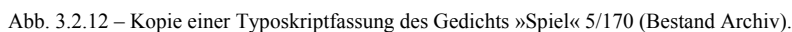
Unter ›Mehrdeutigkeit‹<sup>G</sup> versteht SPINNER (2000) die Möglichkeit für den Leser »verschiedene Sinnkonkretisationen vorzunehmen«. Die Einbettung in einen bestimmten Kontext ist für das Verständnis lyrischer Texte nicht ausschlaggebend. Im Gegensatz zu Roman und Drama ist hier kein geschlossener Vorstellungshorizont einer fiktiven Welt vorgegeben, deshalb kann der Leser ein Gedicht verschiedenen Kontexten zuordnen.<sup>1</sup> Kontextangebote innerhalb des Lehr-Lern-Arrangements (und Verweise auf externe Kontexte) konnten deshalb unter dem Gesichtspunkt der Mehrdeutigkeit legitimiert werden, ersetzen aber nicht die immanente Analyse. Der Unterricht sollte nach SPINNER so organisiert sein, dass verschiedene Deutungsansätze jeweils auf ihre Plausibilität hin befragt werden und so ein aspektreiches Erfassen des Textes ermöglichen, das dessen Verstehensspielräume auslotet.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. SPINNER (2000), S. 11

<sup>2</sup> Ebenda, S. 12

In der spielerischen Funktion lyrischen Sprechens sieht SPINNER (2000) einen wesentlichen Motivationsaspekt für den Lyrikunterricht, weil spielerische Formen von Lyrik die sprachliche Eigentätigkeit von Lernenden besonders anregen können.<sup>1</sup> Für ULRICH (1996) ist z.B. das Herauslösen von Laut- oder Schriftbausteinen aus der Selbstverständlichkeit von Wörtern und Sätzen geeignet, das Vorstellungsvermögen freizumachen für die Genauigkeit im Wahrnehmen.<sup>2</sup> Bei Rose Ausländer ist der experimentell-spielerische Umgang mit Sprache an vielen ihrer Gedichte zu beobachten und wird an den Veränderungssignaturen auf den Blättern einzelner Fassungen sichtbar.



<sup>2</sup> Vgl. ULRICH (1996), S. 358

## Überschreiten von (Sprach-) Normen<sup>G</sup>

Der (sprach-) normative Aspekt lyrischen Sprechens ist nach SPINNER (2000) gekennzeichnet von dem Bemühen, vorgegebene Grenzen von normierten Ausdrucksweisen bzw. Vorstellungen zu überwinden. Für die didaktische Implikation spricht er von einer vierfachen Leistung des »normentranszendierenden Charakters von Lyrik«.

Gedichte können 1. ein größeres Bewußtsein von Normen vermitteln, weil im Überschreiten Grenzen der Normen gleichsam abgesteckt werden; sie vermitteln 2. eine Entlastung von Normen, weil ein freier Spielraum eröffnet ist; sie ermöglichen 3. eine gezielte Kritik an Normen und eröffnen 4. neue Dimensionen des Weltverstehens jenseits eingefahrenen Bescheidwissens.<sup>1</sup>

Formal wird das Bestreben Sprachnormen zu überwinden sichtbar an den Komposita, die Rose Ausländer in ihren Gedichten kreiert (was im Sinne der Prägnanz immanente Auswirkungen auf den Bedeutungsgehalt hat), inhaltlich setzt sie sich in einigen Texten über bestehende gesellschaftliche (hier vor allem: rollenspezifische) Normen hinweg oder revidiert z.B. Sichtweisen auf mythologische Vorlagen.<sup>2</sup>

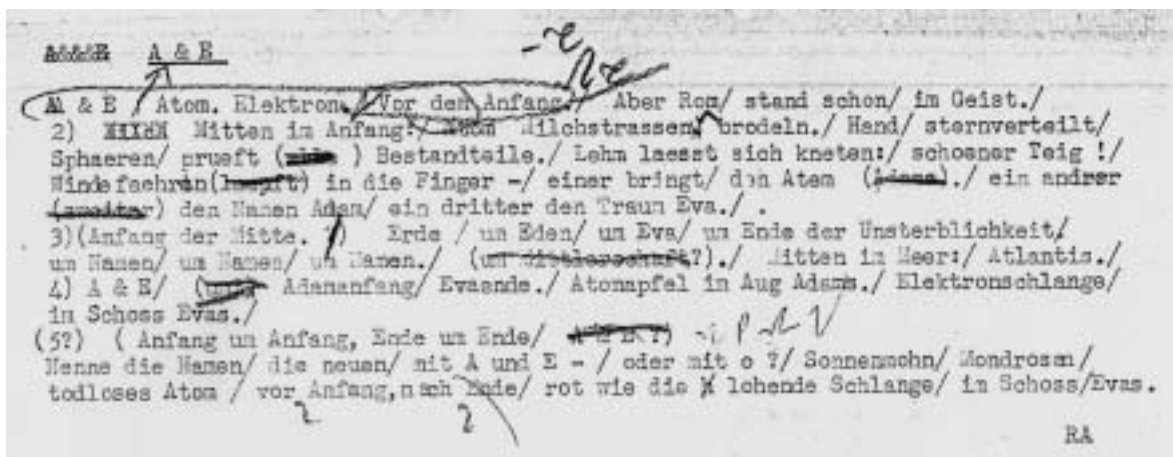


Abb. 3.2.13 – Kopie eines Fragmentblatts zu dem Text »A & E« (Bestand Archiv).

So schrieb BEHRE (2000) dem »Eva-Motiv« in Rose Ausländers Werk eine »Leitfiguration« zu. Für sie sind Rose Ausländers Gedichte keine »naive feministische Schwarz-Weiß-Malerei« mit der Botschaft »ohne Eva kann die von Adam beherrschte Welt nicht funktionieren«. Die Texte kritisieren vielmehr eine dominante Adam-Perspektive, indem sie auf ein »vergessenes Modell des Menschen« verweisen. Das Modell ist mit »historischer Verlusterfahrung getränkt«, weil es gegenüber vorschnellen Heilszusagen ebenso skeptisch bleibt, wie gegenüber einer Umsetzung der theologischen Theorie in eine aktuelle, zeitgeschichtlich mögliche Lebensweise im 20. Jahrhundert.

Entgegen feministisch bevorzugter Form-Ästhetik sind die Gedichte nicht aus der Eva-Perspektive geschrieben, sondern für den modernen Leser, dessen Blickwinkel nicht in Geschlechtsspezifika ge-

<sup>1</sup> SPINNER (2000), S. 15f.

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 1.9 Gestaltungsmerkmale – Modifikationen der Perspektivitäten in der lyrischen Aussprache

schult ist, so daß das Problemfeld Zweigeschlechtlichkeit als ein Spannungsfeld erscheint; ohne dieses Bewußtsein werden Reflexion und Handlung des Menschen die Komplexität des Lebens in seiner Wirklichkeitsrelation nicht erfassen. Daß diese Bewußtheit ein Problem der Sprache als Wirklichkeitsaneignung ist, zeigen die Gedichte im Kampf um das Einzelwort und seine sich immer wieder isolierende Stellung im Textgefüge.<sup>1</sup>

In einer Medialen Textwerkstatt sollte anhand des autotypischen Gestaltungsmerkmals der Wortbildung (Komposita) der sprachspielerische und Normen transzendierende Charakter der Lyrik Rose Ausländers thematisiert werden.

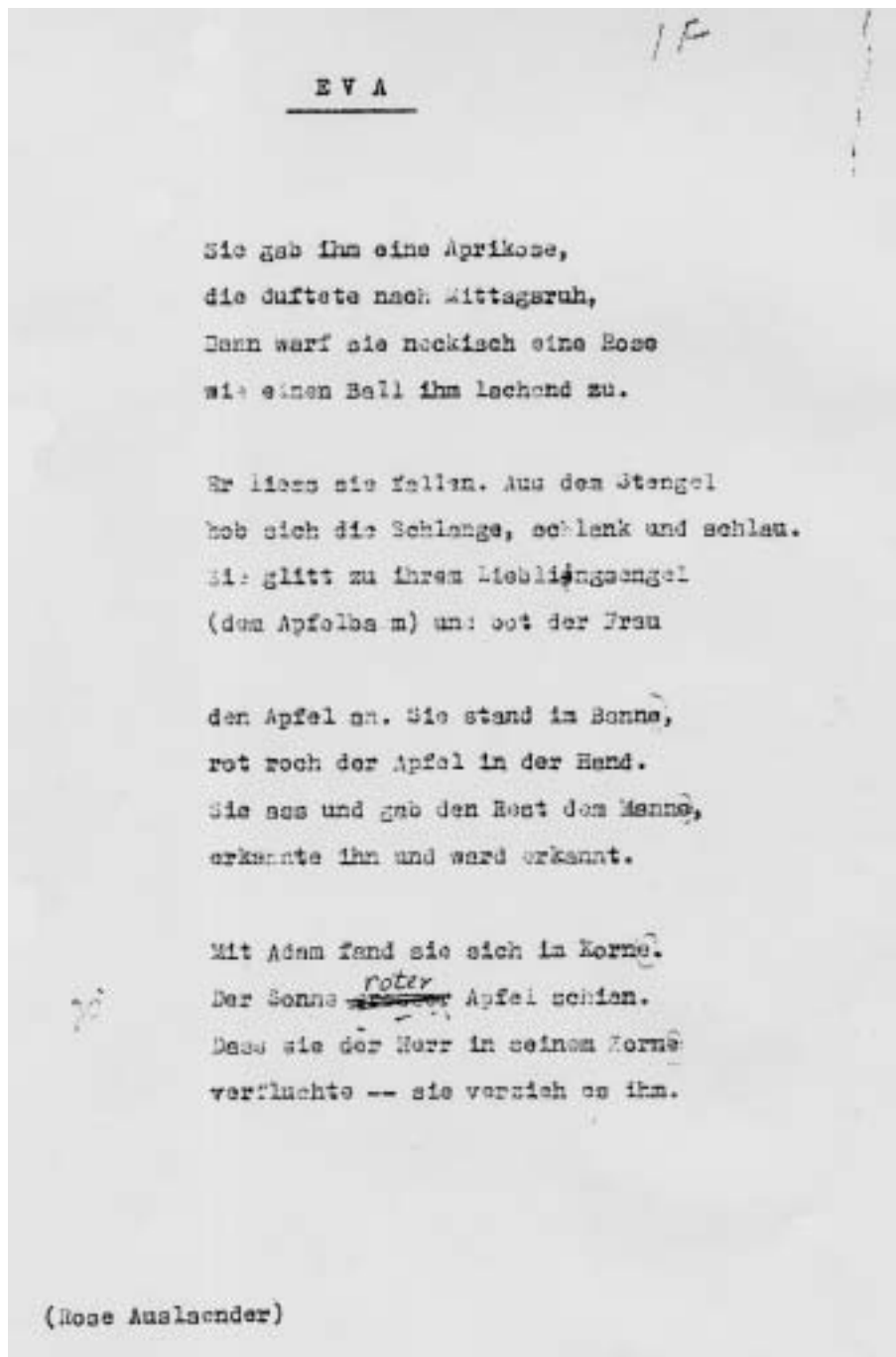


Abb. 3.2.14 – Kopie einer Typoskriptfassung des Gedichts »Eva« 2/44 (Archivnummer E108.1).

<sup>1</sup> BEHRE (2000), S. 37f.. Vgl. dazu auch: GANS / VOGEL (2001)

## Subjektivität<sup>G</sup>

SPINNER (2000) sieht im Gedicht ›ein Gegenüber für den Autor‹, einen ›Pol einer Auseinandersetzung‹ und bezeichnet das als »bearbeitete Subjektivität«, weil mit dem Gedicht das ›Ichsein‹ in ein ›Ichbewußtsein‹ überführt wird. Das stellt die Eröffnung einer neuen kognitiven Dimension dar.

Eigenes im Text wiederzufinden eröffnet die Chance, sich damit auseinanderzusetzen, sich selbst gegenüberzutreten und zugleich auch fremde subjektive Befindlichkeiten und Entwicklungsprozesse nachzuvollziehen und zu befragen. Gerade im Unterricht der Sekundarstufe I gewinnt die Bearbeitung von Subjektivität eine besondere Bedeutung, da die Schüler im Pubertätsalter die stärksten Identitätserschütterungen erfahren.<sup>1</sup>

Zur Unterscheidung von schreibendem Subjekt und ›lyrischem Ich‹ bemerkte LINK (1992), dass das ›lyrische Ich‹ keine Figur ist, weil Figuren sich dadurch auszeichnen, dass sie innerhalb einer Personenkonstellation (Konfiguration) eine bestimmte, unverwechselbare Position einnehmen. In einem lyrischen Text dagegen werden ›Ich‹ und ›Du‹ ›absolut‹ verwendet, d.h. sie stehen für eine Subjektivität als solcher, die die Position eines ›Innen‹ gegenüber einem ›Außen‹ einnimmt.

Gerade im Hinblick auf die Verwobenheit von Redemoment und Biographie war bei den zu konzipierenden Lernsequenzen eine Sensibilisierung für den Unterschied zwischen den biographischen Aspekten Rose Ausländers und deren Verarbeitung in ihren lyrischen Texten<sup>2</sup> notwendig.

---

<sup>1</sup> SPINNER (2000), S. 16f.

<sup>2</sup> z.B. in dem Gedicht »Biographische Notiz«



### 3.2.2 Lehrziel Medienkompetenz

Da ›Sprachhandlungen‹ mit Medien transportiert bzw. durch Medien kommuniziert werden, ist die mediale Handlungsfähigkeit mit der sprachlichen eng verknüpft und ebenso Teil einer im weitesten Sinne kommunikativen Handlungsfähigkeit. Das Lesen einer textuellen Information beispielsweise bedingt ebenso einen Informationsträger (Brief, Buch, Zeitung, Computer) wie das Schreiben.

Fähigkeit des Handelns bedeutet weit über die Beherrschung von Fertigkeiten hinaus die Er- und Bearbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von Medien und somit den selbsttätigen Umgang mit Medien und deren Nutzung als Instrumente der Kommunikation [...] Entscheidende Voraussetzung einer Medienkompetenz als Spezifikum kommunikativer Kompetenz ist die Fähigkeit der Subjekte, Medien selbst zu dem Zweck zu nutzen, dem sie dienen sollen, der menschlichen Kommunikation, und sie in diesem Nutzungsprozeß dem Ziel zuzuordnen, selbsttätig im Austausch mit anderen soziale Realität zu gestalten.<sup>1</sup>

HÜTHER u.a. (1997) betonten die emanzipatorische Dimension der Medienkompetenz als Teil einer kommunikativen Kompetenz, die in unserer digitalisierten Lebensrealität ohne Fertigkeiten im Umgang mit dem Computer und Fähigkeiten seiner Nutzung unvollständig bleiben muss. Mit dem zunehmenden Spektrum der zur Verfügung stehenden Medien erweitert sich auch der Gegenstandsbereich eines ›Lehrziels Medienkompetenz‹.

BLATT (2000) proklamierte für den Deutschunterricht als Lernziel eine ›Medien-Schrift-Kompetenz‹ und nannte als Handlungsziele u.a. den Umgang mit Textverarbeitung, die Produktion von Hypermedia, gezielte Internetrecherche und Informationsauswertung, Kommunikationsfähigkeit mit den Neuen Medien und den Aufbau einer medienkritischen Haltung. Damit orientierte sie sich an den Maßgaben der Bildungspläne und wandte sich gegen die Auffassung, die Bedienung der Neuen Medien als vierte Kulturtechnik neben Lesen, Schreiben und Rechnen anzusehen. So gelangte sie zu einer kombinierten Medien-Schrift-Kompetenz als ›Kernkompetenz‹, die materiale, formale und personale Aspekte einschließt.<sup>2</sup>

INGENDAHL (2000) formulierte ›Basisqualifikationen einer Medienkompetenz‹ und rasterte sie in die verschiedenen Bereiche des alltagspraktischen, des theoretischen, des ethisch-politischen und des ästhetischen Lernens auf.<sup>3</sup> Für ihn sind beschriebene Kompetenzen generell Wunschvorstellungen, denen der Deutschunterricht versuchen sollte nachzukommen.

KEPSER (1999) formulierte ›Leitsätze für den Umgang mit dem Computer als Massenmedium im Deutschunterricht‹ und konstatierte u.a., dass der Computer zur medialen Erfahrungswelt der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen gehört.

---

<sup>1</sup> HÜTHER / SCHORB / BREHM-KLOTZ (1997), S. 239

<sup>2</sup> Vgl. BLATT (2000), S. 214

<sup>3</sup> Vgl. INGENDAHL (2000), S. 59ff.

Die Vermittlung von technischen Kompetenzen, die im Rahmen der ITB/ITG breiten Raum eingenommen haben, ist kein Hauptanliegen des Deutschunterrichts. Ganz unberücksichtigt kann sie aber nicht bleiben, denn Bedienungskompetenz ist Teil der Medienkompetenz.<sup>1</sup>

Die Faszination für die technischen Möglichkeiten des Mediums Computer hat m.E. gerade in der fachdidaktischen Diskussion um das, was im Rahmen des Deutschunterrichts als Medienkompetenz bei den Lernenden aufzubauen sei, den funktional-technischen Anwendungsaspekt gegenüber z.B. einer kritischen Reflexivität in den Vordergrund treten lassen. Die Kooperation mit Computerexperten kann zu einer ›Ernüchterung‹ bezüglich der unterrichtlichen Einsatzmöglichkeiten beitragen. Ob Medienkompetenz die *entscheidende* kommunikative Teilkompetenz ist, die es im Deutschunterricht vor allem zu vermitteln gilt, bleibt vor dem Hintergrund zu beobachtender Kommunikationsdefizite von Lernenden z.B. im sozialen Interaktionsbereich fraglich.

---

<sup>1</sup> KEPSEK (1999), S. 364 – ›ITB‹: Informationstechnische Bildung, ›ITG‹: Informationstechnische Grundkenntnisse

### 3.3 Die Methodik der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹

›Methodik‹<sup>G</sup> soll im Modell der ›Medialen Textwerkstatt‹ die Art und Weise der Inhaltsvermittlung mittels Medien bezeichnen. Es wird also der Methodik-Begriff in einem didaktischen Zusammenhang synonym für ›Unterrichtsmethodik‹ verwendet. In einer ersten Arbeitsdefinition grenzten JANK / MEYER (2002) Didaktik von der Unterrichtsmethodik<sup>1</sup> ab:

Didaktik beantwortet die Frage nach dem *Was* (= Inhaltsfrage).

Methodik beantwortet die Frage nach dem *Wie* (= Vermittlungsfrage).<sup>2</sup>

Im Konzept der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹ kommt der Vermittlungskomponente mit dem ›Werkstattbegriff‹ eine zentrale Bedeutung zu, weil die Neuen Medien auch neue ›Formen und Verfahren‹ in Lehr-Lernsituationen ermöglichen.

#### 3.3.1 Didaktische Forderungen

Für die fachdidaktische Konzeption einer ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹ wurden unterschiedliche, teilweise divergierende allgemeindidaktische,<sup>3</sup> fachdidaktische,<sup>4</sup> mediendidaktische<sup>5</sup> und bildungsinformatische<sup>6</sup> Positionen gesichtet, um daraus exemplarisch eigene Forderungen für den Deutschunterricht abzuleiten. Formulierungen und Begrifflichkeiten in theoretischen Ansätzen mussten sich bei der Konzeption am literarischen Gegenstand bzw. seiner Didaktisierung konkretisieren und präzisieren. Die Auseinandersetzung mit einem konkreten Gegenstand ergab didaktische Implikationen, die die Konzeption induktiv beeinflussten. Diese Verzahnung von theoretischer Reflexion und praktischer Umsetzung wirkte wechselseitig als Korrektiv: So bekam die Operationalisierung zeitweise eine ›Eigendynamik‹, bei der der fachdidaktische Horizont in den Hintergrund trat oder momentan völlig aus dem Blick geriet. Andererseits wurde die theoretische Fundierung immer wieder ›unbrauchbar‹: Systematisierungen, Aufrasterungen, Kategorisierungen erwiesen sich in der Anwendung als wenig praktikabel und mussten modifiziert, d.h. meist wieder vereinfacht werden. Die Konzeption der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹ fand ihre Anwendung (und Modifikation) im Rahmen der prozesshaften Entwicklung eines Lehr-Lern-Arrangements.<sup>7</sup> Die im Folgenden genannten didaktischen Forderungen an eine ›Mediale Textwerkstatt Deutsch‹ sind ihrerseits exemplarisch auf m.E. zentrale Aspekte der Konzeption begrenzt.

---

<sup>1</sup> »Unterrichtsmethoden sind die Formen und Verfahren, mit denen Lehrende und Lernende die sie umgebende natürlich und gesellschaftliche Wirklichkeit im Unterricht vermitteln und sich aneignen.« JANK / MEYER (2002), S. 54

<sup>2</sup> Ebenda, S. 14

<sup>3</sup> Vgl. u.a. JANK / MEYER (2002)

<sup>4</sup> Vgl. FINGERHUT (1997), SPINNER (2002),

<sup>5</sup> Vgl. KERRES (2001)

<sup>6</sup> Vgl. SCHROEDER (2000)

<sup>7</sup> Vgl. Kap. 4 Der ›Didactic Design Process‹ (DDP)

### 3.3.1.1 Zielorientierung

Zielorientierung<sup>G</sup> muss nach JANK / MEYER (2002) Bezug nehmen auf Inhalte und Methoden. Jede Form der Operationalisierung innerhalb eines Lehr-Lern-Arrangements sollte sich an Lehr- bzw. Lernzielen orientieren, die während der Entwicklung des Lehr-Lern-Arrangements validiert, ggf. modifiziert und ausdifferenziert werden (s.u.).

#### Lernziele des Lyrikunterrichts

Als grundlegende Lernziele eines Lyrikunterrichts nannte RUPP (2002) in einer Matrix ›kognitive, affektive und motorische Lernziele‹ und unterschied das ›textbezogen-analytische‹ Vorgehen vom ›produktiv-kreativen‹.<sup>1</sup>

Unter *kognitiven* Lernzielen fasste er das bewusste Erkennen des lyrischen Gegenstands durch historisches Verstehen und Selbstreflexion, den Aufbau einer Wertungskompetenz und die Einsicht in die Vieldeutigkeit von Lyrik.

Ein *affektives* Lernziel ist z.B. der Vergleich der eigenen Gedichtfassung mit dem Originaltext, der zur Sensibilisierung und Erlebnisfähigkeit beitragen soll.

Als *motorische* Lernziele nannte RUPP Rezitation, Sprechen und szenische Darstellung von Dichtung.

HASSENSTEIN (1998) formulierte übergeordnete Lernziele einer ›Gedichtdidaktik‹ und nannte als Prämisse die Aneignung von ›Handwerkszeug‹ für die Erschließung von Gedichten zur Erweiterung des eigenen Ausdrucksvermögens. Das *exemplarische* Erlernen von Textinterpretation und Sprachanalyse an lyrischen Texten sollte zum Aufbau eines kritischen Sprachbewusstseins und zur Entwicklung eines Verständnisses für Historizität der Leserposition beitragen. Toleranz von Vieldeutigkeit sollte entwickelt und im Umgang mit Sprache deren Materialwiderstand erfahren werden.<sup>2</sup> SPINNER (2000) nannte zentrale Inhaltsaspekte, aus denen sich Lehrziele für den Lyrikunterricht ableiten lassen.<sup>3</sup>

#### Ziele eines Lehr-Lern-Arrangements

Ziele müssen bezogen auf den jeweiligen Gegenstand eines Lehr-Lern-Arrangements präzisiert werden.<sup>4</sup> Es geht zunächst um die ›Übersetzung‹ in konkrete Lernhandlungen: Die Lernenden sollen sich z.B. mit der Bildhaftigkeit von Sprache<sup>5</sup> auseinandersetzen, Wortbildungen (z.B. Komposita) und ihre Auswirkungen auf den Kontext analysieren und erproben, linguistische Operationen<sup>6</sup> anhand der vorliegenden Fassungen des Gedichts nachvollziehen und

---

<sup>1</sup> Vgl. RUPP (2002), S. 30ff. (<http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/germ5/examen/examensreader.pdf>, Stand 15.04.2003)

<sup>2</sup> Vgl. HASSENSTEIN (1998), S. 639

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 3.2.1 Funktionen lyrischen Sprechens

<sup>4</sup> z.B. einer ›Gedichtwerkstatt‹ Rose Ausländers

<sup>5</sup> z.B. denotative und konnotative Bedeutung von Wörtern, Metaphorisierung

<sup>6</sup> Ergänzen, Weglassen, Ersetzen, Umstellen, Erweitern, Einfügen

mit diesen Transformationsmöglichkeiten selbst experimentieren. Sie sollen weitere Gestaltungsmerkmale<sup>1</sup> und ihre jeweils spezifischen Wirkungsweisen im Gedicht aufspüren. Sie sollen die phonologischen Merkmale eines Textes prüfen und ihre verstärkende oder kontrastierende Wirkung auf die Textaussage untersuchen. Sie sollen text- und werkgenetische Reduktionen, z.B. im Vergleich von Vor- und Endfassung, nachvollziehen und selbsttätig erproben.

Solche Formulierungen von Lernhandlungen dienen als ›grobe‹ Zielkategorien, die im weiteren Entwicklungsprozess am jeweiligen Gegenstand, d.h. am Gedicht bzw. seinen Fassungen ›verfeinert‹ werden müssen und die Auswahl ›geeigneter‹ Gedichtwerkstätten bestimmt.<sup>2</sup> Die Operationalisierung sollte kleinschrittig und sehr detailliert erfolgen, damit optionale Anwendungen, z.B. verschiedene individuelle Lernwege (s.u.), zielführend bleiben.

KERRES (2001) forderte für die Konzeption eines Lernmediums, dass sie möglichst präzise auf die Lösung genau *eines* didaktischen Problems auszurichten ist, weil nur so tatsächlich ein Lernnutzen eintreten kann.<sup>3</sup> Die Interdependenz der o.g. Lernhandlungen mag eine solche Forderung uneinlösbar erscheinen lassen, wichtig ist aber zu Beginn einer didaktischen Aufbereitung lyrischer Texte eine intentionale Schwerpunktsetzung: Welches übergeordnete Lernziel soll am Inhalt von wem zu welchem Zweck thematisiert werden? Jede Aufgabenstellung, Materialauswahl oder Kommentierung muss von diesen Zielvorgaben legitimiert werden können.

### **3.3.1.2 Prozessorientierung**

Planung, Durchführung und Analyse von Lehr-Lern-Situationen sowie die Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements<sup>4</sup> als Medien *für* Unterricht haben jeweils prozesshaften Charakter. Als zentrale didaktische Forderung scheint Prozessorientierung<sup>G</sup> deshalb zunächst nicht zwingend explizit gemacht werden zu müssen.

#### **›Prozess‹ als Strukturmoment von Unterricht(splanung)**

Die Prozesshaftigkeit ist nach JANK / MEYER (2002) ein wesentliches Moment von Unterricht und entsteht aus der mehr oder weniger folgerichtigen Herleitung der Unterrichtsschritte auseinander. Interdependent zu Zielen und Inhalten (bezogen auf den jeweiligen Gegenstand), Handlungen (s.u.) und Beziehungen<sup>1</sup> bestimmen Prozesse für JANK / MEYER das ›hermeneutische Strukturmodell von Unterricht‹, aus denen sich u.a. ›Unterrichtsschritte‹ als ›Phasen‹ bzw. ›Abschnitte‹ des ›Unterrichtsprozesses‹ ableiten und didaktisch legitimieren

---

<sup>1</sup> z.B. ›Wiederholung‹ und ›Zitat‹

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 1.9 Gestaltungsmerkmale

<sup>3</sup> Vgl. KERRES (2001), S. 100. Das entspricht u.a. dem Ansatz Maria Montessoris für Lernmaterialien. Vgl. dazu: FISGUS / KRAFT (2000)

<sup>4</sup> Vgl. Kap. 4 Der ›Didactic Design Process‹ (DDP)

lassen. Idealer Weise ist eine möglichst ›stimmige‹ Abfolge aufeinander bezogener Lehr- bzw. Lernschritte gemeint.

Eine gute Unterrichtsstunde ist daran zu erkennen, dass die Aufgabenstellung, die Themenstellung, der Handlungsplan und die Interaktionsformen stimmig zueinander sind und dass die Unterrichtsschritte der Stunde folgerichtig aufeinander aufbauen.<sup>2</sup>

Der Verlauf von Lehr-Lernsituationen als mehr oder weniger geordnetes, stringentes Nacheinander von ›Handlungen‹ beschreibt ihre äußere Struktur.

### **Stattfindende Lernprozesse**

Die jeweils individuell stattfindenden Lernprozesse von Lernenden selbst verlaufen, entgegen der üblicherweise stattfindenden Planung, nicht zwangsläufig ›stimmig‹ oder ›folgerichtig‹. An welcher Stelle welches Lernangebot von wem wie angenommen wird und zu welchem jeweils spezifischen Ergebnis es führt, lässt sich nur näherungsweise prognostizieren bzw. analysieren. Schriftlich vorliegende oder mündlich vorgetragene Ergebnisse sind nur der kommunizierte Teil des Lernprozesses, der u.U. auch sprunghaft, d.h. gerade *nicht* sequentiell oder linear verlaufen kann.<sup>3</sup> Eine Konzeption, die Prozessorientierung als didaktische Kategorie einfordert, muss demnach auch und gerade das ›Unplanbare‹, ›Unvorhergesehenes‹ einkalkulieren, was ich als ›didaktische Unschärfe‹ bezeichnen möchte.<sup>4</sup> Worin z.B. das didaktische Potential eines ausgewählten Lerngegenstandes besteht, lässt sich nur ungenau vorhersagen. Ob es im intendierten Sinne abgerufen wird bzw. werden kann, muss der Prozess selbst (genauer: das hör- bzw. sichtbare Ergebnis einer Lernhandlung) zeigen.

### **›Prozessorientierung‹ als fachdidaktische Kategorie**

Schülerinnen und Schüler sollen das Recht haben, eigene Meinungen an und zu Texten zu entwickeln. Wichtiger als die Gegenstände, an denen das erfolgt, sind die Lernprozesse, die es garantieren.<sup>1</sup>

›Prozessorientierung‹ als fachdidaktische Kategorie von Literaturunterricht kontrastiert mit primär ergebnisorientierten Intentionen und kann verkürzt auf die Formel ›Der Weg ist das Ziel‹ gebracht werden. In Konsequenz für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Literatur heißt das u.a., Lernende nicht mit vorweggenommenen Ergebnissen bereits stattgefundener Verstehensprozesse (etwa durch Germanisten) zu konfrontieren, sondern sie bei ihrer jeweils spezifischen Annäherung bzw. Aneignung eines literarischen Textes zu unterstützen. Auch das ›literarische Produzieren‹ soll in diesem Zusammenhang nach FINGERHUT (1997) dem ›Verstehen von Literatur‹ dienen:

---

<sup>1</sup> z.B. Sozialstruktur bzw. Interaktionskultur der am Lehr-Lernprozess Beteiligten

<sup>2</sup> JANK / MEYER (2002), S. 92

<sup>3</sup> Vgl. u.a. EDELMANN (2000)

<sup>4</sup> Vgl. Abb. 3.3.1.30 – ›Didaktisches Unschärfemodell‹ (GANS, 2002)

Ich habe die Form des funktional für Verstehensvorgänge eingesetzten schreibenden Umgangs mit Gelesenem [...] »heuristisches Schreiben« genannt. [...]

Das heuristische Schreiben steht nicht gegen analytische Formen der Arbeit an Literatur, sondern ist in sie eingebettet. Für die Struktur habe ich die griffige Formel »L-E-S-E-N« vorgeschlagen, wobei das L (=lesen) die Textlektüre, das erste E (=erörtern) die erste freie und ungeordnete Aussprache, und zwar ganz im Sinne der traditionellen hermeneutischen Tradition, bildet. Das in der Mitte stehende S steht für die aufgabengeleitete Schreibaktion (= schreiben) der Mitglieder der Lerngruppe, das zweite E (= erörtern 2) ist zentral für das Konzept. Es umfaßt die Texterörterung unter Einschluß der in der Lerngruppe entstandenen Eigentexte. Das Ziel dieses Interpretationsgesprächs ist das abschließende N. Es steht für »Nacharbeiten«. Diese Nacharbeit kann eine diskursive Darstellung sein (also nacharbeiten = Interpretation), es *kann* aber auch eine Überarbeitung des Eigentextes umfassen (also nacharbeiten = den eigenen Text optimieren).<sup>2</sup>

Die Prämisse eines solchermaßen ausgerichteten Literaturunterrichts ist also, Lesen und darauf bezogenes Schreiben als Bestandteile eines hermeneutischen (Interpretations-) Prozesses erfahrbar zu machen.

### **Prozessorientierung bei der Auswahl geeigneter Gegenstände**

Die Prozessorientierung der Medialen Textwerkstatt Deutsch ist nicht nur gefordertes methodisches Prinzip, sondern war im vorliegenden Fall auch leitend bei der Auswahl geeigneter Gegenstände. Die authentischen Materialien aus dem literarischen Nachlass Rose Ausländers wurden unter dem Aspekt des lyrischen Gestaltungsprozesses analysiert und teilweise als Textgenesen von Gedichten rekonstruiert. Das impliziert für ein Lehr-Lern-Arrangement, auch die Prozesshaftigkeit der Entstehung eines literarischen Textes mit Varianten seiner Modifikation<sup>3</sup> zu thematisieren. Dieser Aspekt ergänzt die übliche Textauswahl für Lehrwerke, die sich auch in neueren Softwareprodukten überwiegend am »fertigen Gedicht« bzw. den Lesarten seiner Endfassung und seiner Kontextuierung orientieren. BEKES / FREDERKING (2000) ermöglichen den Lernenden von »Texte.Medien – Literatur des 20. Jahrhunderts« beispielsweise einen chronologisch und thematisch geordneten Zugriff auf die arrangierten literarischen Texte.

Die vorliegende Anthologie vermittelt Schüler(inne)n der Oberstufe [...] einen [...] Überblick über die deutschsprachige Literatur des 20. Jahrhunderts und macht sie mit zentralen literarischen Texten, Autor(inn)en, Fragestellungen, Strömungen, Gattungen, Ausdrucksformen und Epochen vertraut. [...] Im Materialienteil werden zu jedem der zehn Themenkomplexe einschlägige historische Dokumente, Hintergrundinformationen, Stellungnahmen, wissenschaftliche Analysen sowie themenspezifische Bilder, Zeichnungen, Skizzen, Fotos oder Collagen angeboten. Arbeitsvorschläge am Ende jedes Kapitels skizzieren überdies mögliche unterrichtliche Handlungsräume im Umgang mit den literarischen Texten der Sammlung bzw. den Text- und Bilddokumenten des Materialienteils.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> FINGERHUT (1997), S. 104

<sup>2</sup> FINGERHUT (1997), S. 117

<sup>3</sup> z.B. durch Streichungen, Ergänzungen, Umstellungen etc.

<sup>4</sup> BEKES / FREDERKING (2000), S. 13

## **Prozessorientierung als Forderung an eine Mediale Textwerkstatt Deutsch**

Zu entwickelnde Lehr-Lern-Arrangements sollten Lehren und Lernen als (nur teilweise planbaren) Prozess begreifen. Dieser jeweils spezifisch stattfindende Prozess soll durch Medien unterstützt werden. Da beim Lernprozess eine Stringenz oft nicht vorhanden ist, sollte ein Arrangement unterschiedliche auch ›nonlineare‹ Verläufe unterstützen können, was nach KERRES (2001) eine gewisse ›Fülle des Angebots‹ einschließt.

Solche Lernangebote beinhalten in der Regel ein vergleichsweise umfangreiches Informationsuniversum, durch das der Einzelne je nach Interessen und Zeit seinen Lernweg wählen kann.<sup>1</sup>

Prozessorientierung sollte methodisches Prinzip bei Lehr-Lernangeboten sein, in denen die Begegnung mit einer ›poetischen Werkstatt‹ als spezifischem Lerngegenstand für Lernprozesse arrangiert wird.

### **3.3.1.3 Handlungsorientierung**

Eng verknüpft mit der Prozessorientierung, die Lehren und Lernen im weitesten Sinne als organisierten Verlauf von Interaktionen beschreibt, spezifiziert die ›Handlungsorientierung‹<sup>G</sup> diese Interaktionen aus. Da der Handlungsbegriff in der Kooperation von Fachdidaktik und Bildungsinformatik von entscheidender Bedeutung war, wird sein didaktischer ›Gehalt‹ hier ausführlicher dargestellt.

### **Handlungsorientierter Unterricht**

JANK / MEYER (2002) bezeichnen einen Unterricht als ›handlungsorientiert‹, wenn Lernende nicht nur mit dem Kopf, sondern auch mit den Händen und Füßen, mit dem Herzen und allen Sinnen lernen können. Sie verstehen unter Handlungen

zum einen alle beobachtbaren Aktionen und Reaktionen in einer Lehr-Lern-Situation, zum anderen aber auch die »Denkhandlungen«, mit denen diese sichtbaren Handlungen vorbereitet, begleitet und ausgewertet werden.<sup>2</sup>

Handlungen bestehen demnach aus äußeren (beobachtbaren) *und* inneren (angenommenen) Vorgängen, die für die Modellbildung der Medialen Textwerkstatt von Bedeutung sind. Im Rahmen ihres Unterrichtskonzepts betonen JANK / MEYER die ›Handlungsorientierung‹.

Handeln im deskriptiv-analytischen Begriffsverständnis bezeichnet jedes bewusst gesteuerte und zielgerichtete Tun. Es setzt eine Absicht beim (handlungsfähigen) Subjekt voraus und kann sich auf materielles, praktisches Handeln genauso gut wie auf immaterielles, vergeistigtes Handeln beziehen. Es kann auch die willentliche Unterlassung einer Handlung meinen.

Handeln im zweiten, präskriptiven Sinn meint demgegenüber eine bestimmte, politisch und pädagogisch gewünschte und verantwortbare Praxis unterrichtlichen Handelns.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> KERRES (2001), S. 316

<sup>2</sup> JANK / MEYER (2002), S. 15

<sup>3</sup> JANK / MEYER (2002), S. 315



JANK / MEYER definieren Handlungsorientierten Unterricht also als ›ganzheitlichen‹ und ›schüleraktiven‹ Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrenden und Lernenden vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten. Sie beschreiben ›Interessenorientierung‹, ›Selbsttätigkeit und Führung‹, ›Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit‹, ›Einübung in solidarisches Handeln‹ und ›Produktorientierung‹ als die fünf wesentlichen Merkmale des Handlungsorientierten Unterrichts.

Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit sollten die subjektiven *Lernerinteressen* sein,<sup>1</sup> die durch handelnden Umgang mit neuen Themen und Problemen ins Bewusstsein rücken, kritisch reflektiert und weiterentwickelt werden. Lernende sollten möglichst viel selbst erkunden, erproben, entdecken, erörtern, planen und verwerfen. Selbsttätigkeit ist für JANK / MEYER aber kein Wert an sich, sondern muss zielgerichtet sein und in Konsequenz dem Aufbau von ›Handlungskompetenzen‹ dienen.<sup>2</sup>

›Kopfarbeit‹<sup>G</sup> und ›Handarbeit‹<sup>G</sup> stehen im Lehr-Lernprozess in dynamischer Wechselwirkung zueinander und sollten im Unterricht in ein ›ausgewogenes Verhältnis‹ gebracht werden. JANK / MEYER wandten sich damit gegen eine ›verkopfte‹ Unterrichts- und Lernkultur, die materielle Tätigkeiten der Lernenden nur als ›Prothese‹ geistiger Arbeit ansieht. Das unterrichtliche Handeln von Lehrenden und Lernenden dient u.a. der Einübung sprachlicher Verständigung (›kommunikatives Handeln‹), ist zielgerichtet und kann als ›Praxis solidarisches Handelns‹ charakterisiert werden, das am gemeinsamen Nutzen orientiert ist (was streckenweise Einzelarbeit nicht ausschließt). ›Handlungsprodukte‹<sup>G</sup> schließlich sind die »veröffentlichungsfähigen materiellen, szenischen und sprachlichen Ergebnisse der Unterrichtsarbeit«.

Damit ist seitens der allgemeinen Didaktik ein ›Handlungs-Feld‹ unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse abgesteckt, das für die Fachdidaktiken bezogen auf den jeweiligen Gegenstand bzw. den zu vermittelnden Inhalt ausdifferenziert werden muss (s.u.). Wichtig für das Konzept der Medialen Textwerkstatt war die grundlegende Unterscheidung von Lehr- und Lernhandlungen, deren Interdependenzen die Planung von Lehr-Lern-Arrangements bestimmten.

### **Lehrhandlungen und Lernhandlungen**

Wer Unterricht gestalten will, muss sich überlegen, wie er selbst handeln und zu welchen Handlungen er seine Schülerinnen und Schüler bringen will. Er muss also einen Handlungsplan machen, der einen klaren Bezug zur definierten Aufgabe der Stunde hat. In der Handlungsplanung müssen die Lehrtätigkeiten des Lehrers und die Lernaktivitäten der Schüler durchdacht werden.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 3.3.1.4 Individualisierung

<sup>2</sup> Vgl. ›Dialektische Didaktik‹<sup>G</sup>

<sup>3</sup> JANK / MEYER (2002), S. 82

JANK / MEYER (2002) unterschieden eine *innere* und *äußere* Seite der Handlungsstruktur (s.o.). Während die äußere Seite aus den beobachtbaren Lehrer- und Schülertätigkeiten (reden, zuhören, lesen, schreiben, etwas vorführen), den entsprechenden Lehr-Lern-Formen (Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch, Experiment usw.) und den entstehenden Handlungsprodukten (geschriebener Text, Präsentation von Gruppenarbeitsergebnissen etc.) besteht, bilden ›Handlungsmuster‹ (Handlungslogik der einzelnen Lehr-Lernformen) die innere Seite. Zunächst ging es bei der Planung bzw. der Beschreibung eines Lehr-Lern-Arrangements um die schrittweise Ausdifferenzierung sich wechselseitig bedingender, ›essentieller Lehr- und Lernhandlungen‹.<sup>G</sup> ›Essentiell‹ meint eine zunächst abstrakte, also (noch) nicht konkrete bzw. realisierte Handlung.

JANK / MEYER (2002) definierten ›professionelles Handeln von Lehrenden‹ als Fähigkeit:

in nie genau vorhersehbaren, ja einmaligen Lehr-Lern-Situationen zielorientiert zu handeln, widersprüchliche Anforderungen zu durchschauen, die daraus erwachsenden Paradoxien auszuhalten und die Folgen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu bearbeiten.<sup>1</sup>

Lehrhandlungen<sup>G</sup> können demnach charakterisiert werden als situative, zielorientierte Unterstützung bzw. Beratung (›Führung‹) der Lernenden durch Lehrende im unterrichtlichen Interaktionsprozess. Lernhandlungen<sup>G</sup> werden durch Lehrhandlungen initiiert, motiviert, unterstützt oder korrigiert. Sie führen zu sicht- bzw. hörbaren Ergebnissen oder zu ›inneren‹ Lerneffekten (Aufbau von Kompetenzen) bei den Lernenden. Lehr-Lernprozesse werden personal (durch Lehrende und Lernende) und medial (Präsentation des Gegenstandes durch Lehr-Lern-Materialien) konstituiert. Bei der Vermittlung eines ausgewählten Inhalts an einem Gegenstand kommt es zu beobachtbaren Lehr- und Lernhandlungen und zu sicht- bzw. hörbaren Ergebnissen – den ›Handlungsprodukten‹. Diese Ergebnisse können mit den zuvor formulierten Lernzielen abgeglichen werden, stellen aber nur den überprüfbaren Teil der objektiv erreichten Lerneffekte dar. Andere kommen z.B. erst bei einem nachfolgenden Transfer auf Inhalte in anderen Handlungssituationen zum Tragen.

Pädagogisches Handeln ist zu komplex und unterliegt zu vielen, teilweise unbekannten Einflussgrößen, als dass durch eine Theorie wirklich alle Einzelphänomene erfasst werden könnten. [...] Aus der Analyse der Unterrichtswirklichkeit, ihrer Vorbedingungen, Voraussetzungen und Folgen kann nicht unmittelbar auf das pädagogisch Wünschenswerte geschlossen werden.<sup>2</sup>

Der unterrichtliche Interaktionsprozess von Lehr- und Lernhandlungen bleibt in Planung, Durchführung und Analyse daher ›didaktisch unscharf‹<sup>G</sup>, was die nachfolgende Grafik zu verdeutlichen sucht.

---

<sup>1</sup> JANK / MEYER (2002), S. 169

<sup>2</sup> JANK / MEYER (2002), S. 106/108

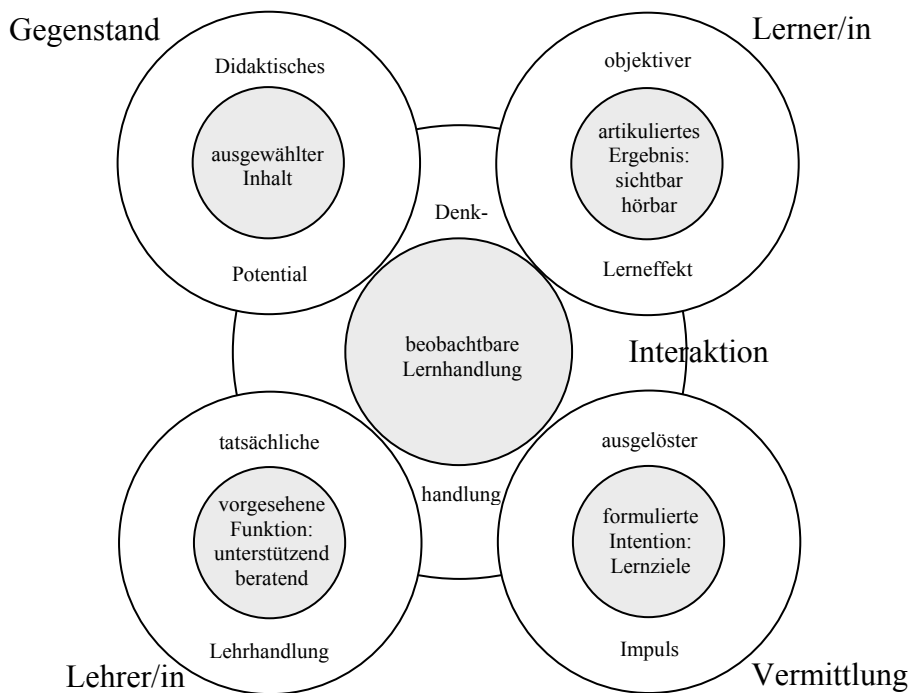


Abb. 3.3.1.30 – »Didaktisches Unschärfemodell« (GANS 2002)

Ebenso unscharf verhält es sich mit dem didaktischen Potential ausgewählter Gegenstände (z.B. lyrischer Texte), mit denen Inhalte (z.B. »Funktionen lyrischen Sprechens«) vermittelt werden sollen. Bei der Planung wird zwar eine gewisse Relevanz hinsichtlich des zu vermittelnden Inhalts angenommen, ob sie für Lernende tatsächlich erkennbar wird, oder ob ganz andere Lernprozesse durch das Angebot initiiert bzw. unterstützt werden, lässt sich im Vorfeld nur teilweise vorausplanen. Auf (un-) vorhergesehene Lernhandlungen können Lehrende, entsprechend ihrer Funktion, unterstützend und beratend reagieren. Die tatsächlich stattfindende Lehrhandlung hat neben den vorausbedachten Aspekten auch eine Reihe unplanbarer, situationsspezifischer Komponenten (z.B. emotionale, motivationale oder empathische Momente), die Auswirkungen auf das Lernen haben.

In der Konsequenz heißt das, unterrichtliches Handeln ist nur begrenzt plan- und analysierbar, weil unkalkulierbare Größen den stattfindenden Prozess beeinflussen. Das hat gravierende Auswirkungen auf die Modellierung computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements. Für die Implementierung fordert die Informatik z.B. möglichst exakte Beschreibungen.

Handlungsorientierte Planung nimmt die Dynamik von Unterricht insoweit in ihr Kalkül auf, als dass sie den Handelnden zusätzliches Interaktionspotential und dem behandelten Gegenstand zusätzliches didaktisches Potential unterstellt. Handlungsorientierung als didaktische Forderung betont die äußere *und* innere Selbsttätigkeit der Lehrenden und Lernenden mittels Medien im Lehr-Lernprozess.

Ein zu Bildungszwecken erzeugtes und verwendetes Medium unterliegt eigenen Prinzipien der Präsentation von Lehrinhalten. KERRES (2001) betonte, dass diese Medien nicht geradlinig rezipiert werden und dennoch Lernerfolge eintreten (können). Effekte und Nutzen eines Mediums können deshalb im pädagogischen Feld kaum nach medienimmanenten Kriterien beurteilt werden. Er sah vielmehr Parallelen zwischen Bildungsmedien und Werbemedien, denn ein Werbespot im Fernsehen lässt sich zwar nach ästhetischen Qualitätskriterien beurteilen, wichtiger ist für den Produzenten des Werbespots jedoch die Frage, ob das Medium das ›werbliche Anliegen‹ tatsächlich kommuniziert.

Zur Ableitung angemessener Lösungsansätze für die Konzeption medialer Lernangebote und -umgebungen, ist das Bildungsproblem und die Analyse des didaktischen Feldes in den Mittelpunkt der Erörterungen zu stellen.<sup>1</sup>

### ›Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht‹

In der Fachdidaktik Deutsch erfuhr der Handlungsbegriff im Zusammenhang mit dem ›Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht‹ (HPLU) eine eigene Dynamik. Der wesentliche Anlass für die Position von HAAS / MENZEL / SPINNER (1994) war die Beobachtung, dass ein nur analysierender und interpretierender Unterricht vielen Lernenden nicht gerecht wird.<sup>2</sup> Nach SPINNER (2002) wies der Ansatz des HPLU in zwei Richtungen:

Mit der Bezeichnung »handlungsorientiert« wird ein Bezug zu allgemeinen schulpädagogischen Konzepten eines auf die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler setzenden Unterrichts hergestellt; leitend ist die Vorstellung eines ganzheitlichen Tuns, das kognitive, sinnhafte und affektive Zugänge miteinander verbindet. Mit der Bezeichnung »produktionsorientiert« wird hervorgehoben, dass sich die Schülerinnen und Schüler selbst literarisch schreibend mit Texten beschäftigen sollen [...]<sup>3</sup>

Der Ansatz akzentuierte textproduktive Verfahren und betonte das eigene Experimentieren der Lernenden durch Anregungen aus und mit lyrischen Texten. Die Reaktion auf einen Text konnte sich in Form von szenischen, visuellen oder akustischen Gestaltungen artikulieren. Gegen diesen Ansatz wendete sich FINGERHUT (1994):

Schreibend mit lyrischen Texten zu experimentieren, kann Einsicht in Textstrukturen vermitteln, nicht aber Erfahrung im Sinne einer ichprägenden Lebenserfahrung. [...] Wenn ein Leser [...] basierend mit Spracherscheinungen umgeht, macht er eine »Erfahrung«, aber eben möglicherweise ohne etwas zu verstehen.<sup>1</sup>

Die Handlungsorientierung als (fach-) didaktische Forderung einer Medialen Textwerkstatt sollte unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zulassen, weil es auf die jeweilige Intention (primär rezeptiv *oder* produktiv) des Lehr-Lern-Arrangements ankommt. Zielgerichtete Selbsttätigkeit hängt eben von den jeweiligen Zielen und deren Erreichbarkeit im Lehr-

---

<sup>1</sup> KERRES (2001), S. 46

<sup>2</sup> Vgl. HAAS / MENZEL / SPINNER (1994), S. 17

<sup>3</sup> SPINNER (2002), S. 247

Lernprozess ab, eine neuerliche Thematisierung des alten literaturdidaktischen Richtungsstreits erübrigt sich daher an dieser Stelle.

dass Schreiben und Lesen auch ein »Handwerk« ist, erfahren Schüler kaum. Operationaler Umgang mit Texten und Medien bildet die Voraussetzung für gestalterische und hermeneutische Prozesse.<sup>2</sup>

INGENDAHL (2000) wick auf den Operationsbegriff aus, weil der Handlungsbegriff durch die Vertreter des »Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts« in der fachdidaktischen Diskussion belegt war. Für FINGERHUT (1997) hatte der Handlungsbegriff seine Trennschärfe als Angabe eines im Fachunterricht zu erreichenden Ziels verloren.

Man kann nicht nicht handeln<sup>3</sup>

### **Handlungen als Elemente des Entwicklungsprozesses**

Für SCHÄFER (2003) sind Handlungen primäre »Designelemente« unter dem Planungs- bzw. Realisierungsaspekt von Lehr-Lern-Arrangements im Entwicklungsprozess. Sie sind »Binglied« zwischen Planung und Realisierung, weil seitens der (Fach-)Didaktiker/innen »Farbe bekannt« werden muss: eine Zielformulierung muss um Handlungsformulierungen ergänzt werden, mit denen die »Wege zum Ziel« beschrieben werden. Es wird nach JANK / MEYER (2002) eine »Übersetzungsleistung« gefordert, die theoretisch dominiertes Ziel- und Inhaltswissen zu einer praktischen Umsetzung in einer Lehr-Lernsituation bzw. einem Lehr-Lern-Arrangement »transformiert«. <sup>4</sup> Bei »Handlungen« sollten die anderen Strukturmomente (Ziele, Inhalte, Beziehungen, Prozesse) immer »mitgedacht« werden.

### **Handlungsorientierung als Forderung an eine Mediale Textwerkstatt Deutsch**

Die allgemein- und fachdidaktische Forderung nach unterrichtlicher Handlungsorientierung, d.h. nach zielgerichtet selbsttätiger Aktivität der Lernenden, unterstützt von ebenso zielgerichteten »Re-Aktionen« der Lehrenden, war maßgeblich für die methodische Ausdifferenzierung eines Lehr-Lern-Arrangements. Wesentlich für die schrittweise zu konkretisierende Beschreibung eines Lehr-Lern-Arrangements im Rahmen seines Entwicklungsprozesses ist die interdependente Formulierung von sog. »essentiellen Lehr-Lernhandlungen«.

Analoge »Lehrhandlungen« sollen die »Lernhandlungen« unterstützen (z.B. durch Frageimpulse, Zusatzinformationen, Beratung etc.). Sie können optional oder verbindlich geplant sein und sollen sich in der Praxis am tatsächlich stattfindenden Lernprozessverlauf orientieren (z.B. spontane Reaktion des Lehrenden auf Lernhandlung).

---

<sup>1</sup> FINGERHUT (1994), S. 358

<sup>2</sup> INGENDAHL (2000), S. 63f.

<sup>3</sup> FINGERHUT (1997), S. 99

<sup>4</sup> Vgl. JANK / MEYER (2002), S. 341f.

Die Vermittlung zwischen Material und Lernenden musste ›operativ‹ angelegt werden, d.h. über konkret gestellte Fragen oder Hinweise zum weiteren Vorgehen hinaus sollten bei den Lernenden selbst Fragen, Erkundungen und Operationen initiiert und generiert werden, die sich durch Engführungen (Rückbezug auf Ausgangstext) oder Weitführungen (Öffnung zum Kontextmaterial) strukturieren lassen.

#### **3.3.1.4 Individualisierung**

Die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen sollte sich u.a. an der Lernbiographie und Leistungsfähigkeit der einzelnen Lernenden orientieren, was man auch als ›Individualisierung‹<sup>G</sup> von Unterricht bezeichnet. Herkömmliche Unterrichtsplanung betont traditionell die Einheitlichkeit, Vergleichbarkeit und Kontrollierbarkeit von organisierten Lehr-Lern-Prozessen, was vor dem Hintergrund der ›PISA-Studie‹<sup>G</sup> (2001) in letzter Zeit wieder stärker ins Bewusstsein gerückt ist.<sup>1</sup> Im Hinblick auf zunehmende Differenzierungsprozesse in multikulturellen demokratischen Industriegesellschaften und den dadurch bedingten zunehmenden Individualisierungsprozessen in der Sozialisation von Lerner/innen sollte ›Individualisierung‹ als didaktische Forderung der Egalisierung von Lehr-Lernprozessen jedoch entgegenwirken. SCHAUB / ZENKE (2002) forderten eine Kombination von Individualisierung und Sozialisierung in Schule und Unterricht:

Aus der Erfahrung, dass bei einer totalen Individualisierung des Unterrichts die Leistungsentwicklung in der Schülerschaft auf Kosten gemeinschaftlichen, sozialen Lernens immer weiter auseinander klappt, wird heute eine Kombination von individualisiertem Lernen, projektartigem Lernen, Klassenunterricht und gemeinsamem Schulleben bevorzugt.<sup>2</sup>

#### **›Innere Differenzierung‹<sup>G</sup> von Unterricht**

Individualisierung von Unterricht erfolgt in der Praxis durch seine sog. ›innere Differenzierung‹ (auch ›Binnendifferenzierung‹ oder ›Unterrichtsdifferenzierung‹). Es wird durch unterrichtsorganisatorische und pädagogisch-didaktische Maßnahmen innerhalb einer heterogen zusammengesetzten, gemeinsam unterrichteten Lerngruppe versucht, die individuellen Voraussetzungen und Lernmöglichkeiten der Lernenden zu berücksichtigen.

Die interindividuelle Verschiedenheit der Schüler (z.B. Vorerfahrungen, Interessen, Lernfähigkeit, Lernstil, Lerntempo, Selbständigkeit, Kooperationsverhalten, Konzentrationsfähigkeit, Erfolgszuversicht u.v.a.) ist so groß, dass es für den Lehrer kaum möglich ist, allein durch vorgeplanten Unterricht die optimale Passung zwischen Lernanforderungen und Lernvoraussetzungen zu erreichen.

---

<sup>1</sup> Vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse werden in Baden-Württemberg die Bildungspläne reformiert, wobei sog. ›Bildungsstandards‹ von der Kultusbehörde als wichtige Bestandteile angesehen werden: »Bildungsstandards legen konkret fest, welches verbindliche Wissen und welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Verfügung haben müssen. Bildungsstandards enthalten Leitgedanken zu einem speziellen Fach oder zu einer Fächergruppe, Zielformulierungen und Inhalte sowie Metaaufgaben zur Evaluation von Schülerleistung und Unterrichtsqualität. Sie beschreiben verbindliche Zielvorgaben der fachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie der überfachlichen - also methodischen, sozialen und personalen - Kompetenzen.« Aus: <http://www.leu.bw.schule.de/allg/lehrplan/> (Stand März 2003). Zur ›PISA-Studie‹ vgl. u.a. <http://www.zum.de/Faecher/evR2/BAYreal/as/se/pis/pisa0.htm> (Stand März 2003)

Vgl. zum Stichwort ›Bildungsstandards‹ u.a.

<sup>2</sup> SCHAUB / ZENKE (2002), S. 269

Will er sie dennoch anstreben, werden sich Planung und Durchführung von Unterricht auf die methodisch und medial variantenreiche Gestaltung von Lernsituationen konzentrieren müssen. Eine dementsprechende Ausstattung des Klassenraumes als vorbereitete Lernumgebung ist notwendig.<sup>1</sup>

Anspruch und Wirklichkeit klaffen bei der Individualisierung von Unterricht besonders weit auseinander. Im Zusammenhang mit Lehr-Lern-Arrangements stellte sich die Frage, inwieweit neue technische Möglichkeiten das Bemühen um Individualisierung von Unterricht medial unterstützen bzw. überhaupt erst (realistisch) ermöglichen können. Würde z.B. die zeitgleich von verschiedenen Lernenden abrufbare ›Angebotsfülle‹ eines Lehr-Lernprogramms interessegeleiteteres (binnendifferenzierteres) Arbeiten erlauben, als dies mit herkömmlichen Freiarbeitsmaterialien möglich ist?

### **Individuelle Lernwege durch ein Lehr-Lern-Arrangement**

Vor einer medialen Realisierung müssen alternative ›Lernszenarien‹ entwickelt werden, d.h. denkbare, von einzelnen Lernenden gewählte Lernwege durch ein Arrangement. Es geht also, im Unterschied zur herkömmlichen Unterrichtsplanung, nicht um die Konzeption *eines* Lehr-Lernprozesses (mit Alternativen), sondern um die Entwicklung und Organisation eines Lernangebots mit mehreren Optionen.

GANS / VOGEL (2002) nannten die didaktische Kategorie für die Entwicklung optionaler Lernangebote in einem Lehr-Lern-Arrangement ›gestaltetes Entdecken<sup>G</sup>‹: den Lernenden sollten Lehr-Lernmaterialien so präsentiert (›gestaltet‹ angeboten) werden, dass sie interessegeleitet (oder entsprechend der zur Verfügung stehenden Lernzeit, des Kenntnisstandes etc.) von einem bestimmten Ausgangspunkt aus (z.B. einer zentralen Textstelle in einem thematisierten Gedicht) ›Entdeckungen‹ (in Kontexten innerhalb des Arrangements oder außerhalb, z.B. durch Recherche im Internet) machen und früher oder später auf den Ausgangspunkt rückbeziehen können (z.B. Relevanz der ›Entdeckung‹ für die Textstelle prüfen). Die Organisation solcher Angebote lässt sich mithilfe des Computers realisieren.

### **Hypertext**

Optionale Lernhandlungen, die der Forderung nach Individualisierung entsprechen, erfordern Auswahlmöglichkeiten im Lehr-Lern-Arrangement. Werden Inhalte für interaktive Medien aufbereitet bzw. strukturiert, so erzeugt man Hypertexte<sup>G</sup>. KERRES bevorzugt hypertextuell strukturierte ›offene‹ Lernumgebungen, weil der Lerner sich beim Bearbeiten von Lerninhalten selbst steuern kann und zu bestimmten Lernaktivitäten besonders angeregt wird (z.B. durch ›authentische‹ audiovisuelle Informationen). Von einem bestimmten Punkt im Lehr-Lernprozess aus, ›verzweigt‹ sich das Angebot und führt ggf. nach einer bestimmten Zeit zu

---

<sup>1</sup> SCHAUB / ZENKE (2002), S. 274

einem gemeinsamen Ausgangspunkt zurück. Ob nun verschiedene Arbeitsblätter, Bücher oder andere Medien alternativ zur Verfügung stehen, kurz: welche mediale Realisierung der Konzeption vorliegt, ist prinzipiell zweitrangig. Ein relevanter Vorteil bei der Implementierung in einer Lehr-Lern-Software ist deren ›hypertextuelle Struktur‹. Nach MAIWALD (2001) ist das konstitutive Merkmal des Hypertextes die ›Nichtlinearität‹, denn der Text besteht aus einer Vielzahl vernetzter Knoten, die über die schriftliche Information hinaus Töne und ggf. bewegte Bilder etc. enthalten. Da die einzelnen Knoten in diesem Sinne u.U. ›multimedial‹ sind (d.h. mehrere Codes werden kombiniert: z.B. Buchseite mit Text und Abbildung, Nachrichtensendung mit Sprechertext und Hintergrundbild und –text) und Schriftmodule auch ›Links‹ (d.h. Verknüpfungen) zu Bildern, Film- oder Tonsequenzen enthalten können, ist auch von ›Hypermedia‹ die Rede.<sup>1</sup>

KERRES bestreitet, dass man die Wissensorganisation in Hypertexten als Äquivalent zur menschlichen Gedächtnisleistung ansehen kann, weil Menschen kaum entscheidungs- und handlungsfähig sein könnten, wenn ihr Wissen in rein assoziativen Netzen ohne weitere Organisationsstrukturen organisiert wäre.<sup>2</sup>

Entscheidend ist die veränderte Bedeutung, die dem Medium in situierten Ansätzen des Lehrens und Lernens zugeschrieben wird: Sie betrachten Medien als Artefakte einer verteilten Wissensbasis. Medien sind danach keine »Behälter«, in denen Wissen gespeichert ist und übermittelt werden soll, sondern es handelt sich um *Werkzeuge*, um Wissen zu (re-)konstruieren. Sie dienen der Erschließung und Kommunikation von Wissen.<sup>3</sup>

Aus der Nichtlinearität bzw. Nicht-Sequenzialität resultiert das, was als ›Interaktivität‹<sup>G</sup> (s.u.) bezeichnet wird: der Nutzer ›greift zu‹, ›wählt aus‹, ›blättert‹, ›verzweigt aus Zusatzinformationen‹, ›markiert‹, ›aktiviert‹ und ›schreibt ggf. sogar in den Text hinein‹. In der Nutzung von Hypertext verschmelzen Lesen und Schreiben in ungekannter Weise.

KEPSEK (1999) wies darauf hin, dass es hypertextuelle Strukturen schon *vor* der digitalen Textverarbeitung gegeben hat. Als Beispiel nichtlinearen Erzählens mit Hypertext-Strukturen nannte er *Zettels Traum* von Arno Schmidt (1970). KEPSEK sah im Hypertext das »universale Ordnungsprinzip für Informationen aller Art«.<sup>4</sup> Er formulierte Anforderungen an ein hypertextuell strukturiertes System:

Von Hypertextsystemen als Lernmedium wird erwartet, dass sie die selbstständige Auseinandersetzung mit einem Thema unterstützen, je nach Vorwissen und Lerntyp individuell genutzt werden, kontextgebundenes Lernen fördern und fächerübergreifendes Denken initiieren.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. MAIWALD (2001), S. 39

<sup>2</sup> Vgl. KERRES (2001), S. 227

<sup>3</sup> KERRES (2001), S. 82

<sup>4</sup> Vgl. KEPSEK (1999), S. 95, 97

<sup>5</sup> KEPSEK (1999), S. 160f.



KEPSEK stellte fest, dass Hypertexte für den Deutschunterricht der Sekundarstufen zwar überwiegend für den Literaturunterricht gedacht sind, man aber didaktische Anregungen für den unterrichtlichen Einsatz meist vergeblich sucht.

### **Individualisierung vs. Beliebigkeit**

Die ›gestaltete‹ Auswahl im Lehr-Lern-Arrangement sollte sich an individuellen Bedürfnissen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden *und* an konzipierten Lerninhalten orientieren. D.h. die Auswahl und das Arrangement von Material, sowie die Beschreibung von Lehr- und Lernhandlungen sind nicht beliebig, sondern müssen didaktisch legitimiert sein. Leitend für die ›Komposition‹ des Arrangements kann z.B. die inhaltlich-formale Struktur eines Gedichts sein. Themen- oder Motivkreise, die in einem Vers artikuliert sind, können (optionale) Handlungsimpulse für ein Lernangebot markieren. Somit wäre auch die (gezielte) Internetrecherche gekoppelt an einen Ausgangspunkt im Text. ›Fundstücke‹ aus Websites müssen rückbezogen, d.h. ihre Relevanz bezüglich des Ausgangspunkts muss kritisch geprüft werden. Thematische Öffnungen (z.B. zur Kunstgeschichte, Religion, Philosophie etc.) sollten ebenfalls auf einen (Kon-)Text im Arrangement zurückgehen, eine didaktische Gestaltung (Intention) der ›Fülle‹ musste also erkennbar sein und bleiben. Die Quantität sollte im Lehr-Lern-Prozess vom Einzelnen selektiert und in Bezug auf den Lerninhalt qualifiziert werden. In der Beschreibung des Lehr-Lern-Arrangements sollte u.a. auch festgelegt sein, welches Pensum für die Lernenden wie verbindlich oder unverbindlich ist, was als Ergebnis einer Lernhandlung zu erwarten ist, wie es gewichtet wird und welche Wiederholungsmöglichkeiten bei diagnostiziertem Misserfolg vorgesehen sind. KERRES (2001) listete Aspekte für die Konzeption ›multimedialer Lernumgebungen‹ auf, die bei der intendierten Individualisierung des Lehr-Lernprozesses Berücksichtigung finden sollten:

Lernaktivitäten vorbereiten (d.h. Lernmotivation und Aufmerksamkeit sind sicherzustellen [...] Vorstellen der Kursübersicht), Informationen zu *Allgemeinem* ebenso wie *Besonderem* aufnehmen und sequenzialisieren (d.h. Lernangebote sollen sowohl abstrakte Information wie konkretes Material beinhalten; die Sequenz der Präsentation ist zu strukturieren), Lernaktivitäten sicherstellen (d.h. die reine Präsentation von Informationen reicht nicht aus: es sind Angebote vorzusehen, die *Aktivitäten* des Lernalters erfordern), Lernfortschritt feststellen und rückmelden (d.h. die Überprüfung des Lernfortschritts dient der Unterstützung des *Lehr-* ebenso wie des *Lernprozesses*; die Qualitätssicherung ist statt des Prüfungscharakters hervorzuheben).<sup>1</sup>

### **Individueller Researcheweg**

Im LLA sollte der Ausgangstext als zentraler Lerngegenstand für die Lernenden erkennbar bleiben. Das bedeutete zum einen, dass gemachte Entdeckungen oder gewonnene Erkenntnisse durch sog. ›Engführungen‹<sup>G</sup> auf den Ausgangstext rückbezogen werden und damit ihre je-

---

<sup>1</sup> KERRES (2001), S. 199

weilige Relevanz überprüft werden kann, zum anderen sollten durch ›Weitführungen‹<sup>G</sup> weitergehende individuelle Recherchen initiiert werden, die im anschließenden Rückbezug beliebiges ›Vagabundieren‹ vermeiden helfen. Um einen derart individuellen Rechercheweg zu ermöglichen, sollte eine bestimmte Quantität (und Ergiebigkeit) des bereitgestellten Materials gewährleistet sein.

Die Individualisierung beinhaltet eine Differenzierung nach Kenntnisstand, Lerntempo und -typ, Auffassungsvermögen, Interessenlage etc.. Damit sollte einer allgemein- und fachdidaktischen Forderung nach Individualisierung von Unterricht im Medium selbst entsprochen werden.

### **Individualisierung als Forderung an eine Mediale Textwerkstatt Deutsch**

Der Versuch, Individualisierung als didaktischer Kategorie im Rahmen des Deutschunterrichts durch innere Differenzierung gerecht zu werden, stieß bislang an pragmatische bzw. organisatorische Grenzen der Vorbereitungs-, Lernberatungs- und -betreuungsmöglichkeiten. Lehrende konnten (in Deutschland) in der Regel nur einzelnen (unter- oder überforderten) Lernenden im Regelunterricht gezielt individuelle Lernangebote machen. Durch die neuen technischen Möglichkeiten computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements könnte, so die Vermutung, grundsätzlich eine Voraussetzung geschaffen werden, durch eine vorbereitete Angebotsfülle, auf die zeitgleich verschiedene Lernende unterschiedlichen Zugriff haben und sich jeweils für eigene Lernwege (mit spezifischen Angeboten und Anforderungen) entscheiden, individualisierten Unterricht für alle am Lehr-Lernprozess Beteiligten praktikabel zu organisieren.

Individualisierung bedingt die Konzeption optionaler Lernangebote, z.B. mit differenzierten Anforderungsniveaus, verschiedenen thematischen Schwerpunktsetzungen etc., damit Lernende individuell auswählen können. Als didaktische Kategorie bezogen auf den Literaturunterricht hat Individualisierung das Ziel, den Lernenden im (hermeneutischen) Lehr-Lernprozess ihren jeweils eigenen ›Zugang zum Text‹ zu ermöglichen.<sup>1</sup> Für SPINNER (2002) ist Lyrikunterricht getragen von einem Interesse für unterschiedliche Verarbeitungsweisen der Lernenden.<sup>2</sup>

Weil beim lyrischen Text die Einbettung in einen bestimmten Kontext für das Verständnis nicht ausschlaggebend ist und er – im Gegensatz zu Roman und Drama – auch keinen geschlossenen Vorstellungshorizont einer fiktiven Welt vorgibt, kann ihn der Leser an verschiedene Kontexte anschließen.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> vor ihrem spezifischen Erfahrungshintergrund und mittels ihres unterschiedlichen Rezeptionsverhaltens

<sup>2</sup> Vgl. SPINNER (2002), S. 253

<sup>3</sup> SPINNER (2000), S. 11

Gerade der lyrische Gegenstand ist für das Bemühen um stärkere Individualisierung von Unterricht prädestiniert, weil er durch seine Komplexität, seine ›Mehrdeutigkeit‹, seine ›Polyvalenzen‹ bei verschiedenen Rezipienten jeweils unterschiedliche Resonanzen bzw. Reaktionen hervorruft.

### 3.3.1.5 Exemplarität

Das Prinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens berührt eines der Grundprobleme der *Didaktik*, nämlich bezüglich der unendlichen Fülle aller denkbaren und empirisch feststellbaren Unterrichtsinhalte eine *didaktische Reduktion* vorzunehmen, die eine quantitative Begrenzung der Stofffülle und zugleich eine qualitative Strukturierung wesentlicher Bildungsinhalte mit sich bringt.<sup>1</sup>

Für KLAFFKI (1985) ist ›das Exemplarische‹<sup>G</sup> didaktisches Prinzip: ›Elementares‹ (das, was am besonderen Fall bzw. Beispiel ein dahinter liegendes allgemeines Prinzip erfahrbar macht) und ›Fundamentales‹ (Grunderfahrungen und grundlegende Einsichten der Wahrnehmung der Welt) müssen jeweils ›exemplarisch‹, d.h. am eindrucksvollen, fruchtbaren Beispiel gewonnen werden.<sup>2</sup>

#### Exemplarisches Lehren und Lernen

In Bezug auf den Unterrichtsgegenstand sollten nach SCHAUB / ZENKE (2002) Inhalte ausgewählt werden, die »eine Durchdringung des Wesentlichen ermöglichen«. In seinem ›Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung‹ stellte KLAFFKI (1985) einen ›Begründungszusammenhang‹ zwischen dem zu vermittelnden Inhalt und seiner Bedeutung für die Lernenden her: Er differenzierte die Kategorien ›Gegenwartsbedeutung‹, ›Zukunftsbedeutung‹ und ›exemplarische Bedeutung‹ eines Unterrichtsinhalts für die Lernenden vor dem Hintergrund ihrer spezifischen ›soziokulturell vermittelten Ausgangsbedingungen‹. Mit ›Gegenwartsbedeutung‹<sup>G</sup> wurde die aktuelle (objektive bzw. subjektive) Relevanz des zu vermittelnden Inhalts für den Lebenskontext der Lernenden umschrieben, die ›Zukunftsbedeutung‹<sup>G</sup> prognostizierte die (wahrscheinliche) Relevanz (z.B. Einsicht, Anwendbarkeit, Übertragbarkeit) im (angenommenen) künftigen Lebenskontext. Die ›exemplarische Bedeutung‹ sollte im Rahmen der Unterrichtsplanung Zielsetzungen (Schwerpunktsetzungen) des Lehr-Lernprozesses explizit machen und sich auf die thematische Strukturierung (einschließlich der ›Teillernziele‹ und ›sozialen Lernziele‹) auswirken.

---

<sup>1</sup> SCHAUB / ZENKE (2002), S. 198

<sup>2</sup> Vgl. KLAFFKI (1985), S. 215ff.

## Exemplarischer Literaturunterricht

Heutigen Schülern erscheinen die literarischen Werke der Vergangenheit und der Gegenwart zunehmend als sprachlich und historisch unhintergehbare Phänomene. Sie (wieder) lesbar zu machen, gehört zu den zentralen und zugleich schwierigsten Aufgaben des Deutschunterrichts, der Literaturdidaktik und der Literaturwissenschaft.<sup>1</sup>

Viele Schüler lesen kaum noch oder gar nicht. Sie haben dann fast keine Erfahrungen mit Literatur, die sie beim Umgang mit einem literarischen Text einbringen können. Den Zustand werden wir nicht oft merklich verändern können. Aber wir können die Schüler an einigen wenigen literarischen Texten, mit denen sie aktiv und produktiv umgehen, zwar begrenzte, aber dafür intensive (etwa explizit intertextuelle), also *exemplarische* literarische Erfahrungen machen lassen.<sup>2</sup>

BOGDAL (2002) und WALDMANN (1998) wiesen dem Literaturunterricht eine gewissermaßen ›kompensatorische Funktion‹ bei der Überwindung eines erkannten Defizits zu. Pointiert wurden Lernende als ›stabile Nichtleser‹ charakterisiert, die keine Zugangsmöglichkeiten zu literarischen Texten besitzen und also auch keine Motivation verspüren, sich mit Literatur zu beschäftigen. Demzufolge sollte ihnen im Literaturunterricht ein attraktives Angebot unterbreitet werden, um ihnen den Umgang mit Texten als für sie ›gewinnbringende‹ literarische Erfahrung plausibel zu machen. Ziel eines solchen Unterrichts wäre der ›stabile Leser‹, der den (nachsulischen, privaten) Umgang mit Literatur für sich als ›lohnende‹ (Selbst-) Erfahrung begreift.

Der Auswahl von Texten für die wenigen ›Begegnungen‹ mit Literatur im Unterricht kommt daher große Bedeutung zu. Der exemplarische literarische Gegenstand sollte repräsentativ sein für das Werk von Autoren (auch für die Gattung und die Epoche, in dem er entstand, für die Verarbeitung eines Themas etc.) bzw. prototypisch für literarisches Arbeiten von Autor/innen (z.B. im Hinblick auf sprachliche Präzision, ästhetischen Anspruch etc.). Er sollte aber auch im Hinblick auf die curricularen Anforderungen an den Literaturunterricht ›ergiebig‹ sein.

SPINNER (2000) beschränkte sich auf zentrale Funktionsmerkmale der Gattung (s.o.). Diese Liste ließe sich erweitern, was wiederum zur exemplarischen Auswahl dessen führen muss, was im Lyrikunterricht am konkreten Gegenstand (Gedicht bzw. Fassungen) jeweils zu thematisieren ist. Ziel exemplarischen Lehrens und Lernens müsste aber in jedem Fall die Übertragbarkeit der am vorliegenden Text gewonnenen Erkenntnisse auf andere Texte sein (vgl. ›Zukunftsbedeutung‹).

---

<sup>1</sup> BOGDAL (2002), S. 21

<sup>2</sup> WALDMANN (1998), S. 496f.

Wiederum ›exemplarisch‹ für Forderungen der Fachdidaktik nannte HASSENSTEIN (1998) ›Lernziele und Auswahlfragen‹ für den Lyrikunterricht:

Die Schüler sollen eine Auswahl von Gedichten als Angebot kennen lernen, Handwerkszeug zu deren Erschließung erwerben und Hinweise dafür bekommen, wie man bei entsprechendem Bedürfnis als privater Leser seine Beschäftigung mit Lyrik ausweiten und intensivieren kann.

Schüler sollen am Umgang mit Gedichten exemplarisch lernen, wie man Texte interpretiert. [...]

Schüler sollen angesichts der Vieldeutigkeit lyrischer Gedichte und ihrer Aufnahme durch die Rezipienten lernen, Vieldeutigkeit zu ertragen und für die wechselseitige Verständigung furchtbar zu machen [...]

Schüler sollen durch den Umgang mit Lyrik ihr eigenes Ausdrucksvermögen erweitern, indem sie Möglichkeiten für die Verbalisierung ihrer Wahrnehmungen, Erfahrungen, Empfindungen, Gedanken, Phantasien und Träume kennen lernen. [...]¹

Für den Lyrikunterricht forderte HASSENSTEIN die exemplarische Aneignung textinterpretatorischer und –produktiver Fähigkeiten. Dieses ›Handwerkszeug‹ sollte anhand der spezifischen Qualitäten (z.B. ›Vieldeutigkeit‹) von Gedichten erworben und auf andere Textgattungen übertragen werden können. Solche allgemein formulierten Forderungen mussten bei der Konzeption eines Lehr-Lern-Arrangements schrittweise konkretisiert und operationalisiert werden. So wurde z.B. der Zielaspekt ›Lesekompetenz‹ weiter spezifiziert. Es geht u.a. um den Aufbau einer ›stabilen‹ (nachschulischen) Lesemotivation, wobei auch das Überwinden von Widerständen (Verständnisschwierigkeiten, Decodierungsproblemen etc.) bei der Lektüre ›sperriger‹ Texte (z.B. ›hermetischer‹ Gedichte von Paul Celan) als gewinnbringende Erfahrung zu dieser ›Stabilität‹ beitragen kann. WILLENBERG (2000) sah im Wissenserwerb die Voraussetzung für den Aufbau von Kompetenzen, die u.a. übertragbar sein und Zutrauen erzeugen müssen, mit anderen und komplexen Situationen fertig zu werden, die nach kurzer Lernzeit als neue, eigene Größen erscheinen und die dazu führen, dass dem ›Experten‹ die Komplexität einer Aufgabe geringer erscheint als dem ›Novizen‹.²

### **Exemplarität als Forderung an eine Mediale Textwerkstatt Deutsch**

Im Rahmen der Konzeption einer Medialen Textwerkstatt Deutsch bezieht sich ›Exemplarität‹ inhaltlich auf die Repräsentanz eines thematisierten literarischen Gestaltungsprozesses (z.B. autortypisch) und auf das prototypische Ergebnis dieses Prozesses, den ausgewählten literarischen Gegenstand (Gedicht bzw. seine Fassungen). Methodisch ermöglicht (besser: erfordert) die Konzeption eines Lehr-Lern-Arrangements durch die technisch-medialen Möglichkeiten zwar eine gewisse Angebotsvielfalt, die aber ihrerseits didaktisch legitimiert sein muss und daher auch in den optionalen Zugriffsweisen auf das Angebot exemplarischen Charakter haben sollte.

---

¹ HASSENSTEIN (1998), S. 639

² Vgl. WILLENBERG (2000)

Zieldimension exemplarischen Lehrens und Lernens mit einem Lehr-Lern-Arrangement im Literaturunterricht bleibt die Übertragbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse auf den Umgang der Lernenden mit anderen Texten. Bezogen auf den lyrischen Gegenstandsbereich werden insbesondere die von SPINNER genannten ›spezifischen Funktionen lyrischen Sprechens‹ analysiert. Dieses ›Transferprinzip‹ gilt unabhängig von fachdidaktischen Schwerpunktsetzungen, deren übrige Zieldimensionen je nach Position eher im interpretatorisch-rezeptiven (›Zugang zum Text‹) oder im kreativ-produktiven Bereich (›Reaktion auf Text‹) angesiedelt sein können.

### 3.3.1.6 Integration

Im Verlauf der Menschheitsgeschichte hat sich eine Vielfalt von Symbolsystemen zur Mitteilung und Speicherung unserer Erfahrungen und unseres Wissens herausgebildet.<sup>1</sup> Nun können diese Symbolsysteme mithilfe des Computers in multimedialen Formen integriert werden.<sup>2</sup> DICK (2000) vermutete, dass diese Integration zu tieferen Erkenntnissen und fundierteren Handlungskompetenzen für die Gestaltung von Leben und Arbeit führen wird.

Die KULTUSMINISTERKONFERENZ (1997) strebte in ihrem Beschluss zum Thema ›Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen‹ deshalb eine integrierte Medienerziehung an.

Das [Konzept der integrierten Medienerziehung] bedeutet für den schulischen Unterricht, daß Schülerinnen und Schülern über Lernfelder und Fächer ein breites Spektrum an Kenntnissen – zum Teil auch im Anwendungsbezug – zu unterschiedlichen Medienbereichen vermittelt werden soll.<sup>3</sup>

WERMKE (1998) nahm an, dass Lehrende über ein Grundwissen verfügen müssen, damit fachspezifische Aspekte fachübergreifend in einem ›größeren Zusammenhang‹ eingeordnet werden können. Es ist bereits in Ansätzen erkennbar, dass die Auswirkungen auf die Lernprozesse, die Bildungsorganisation, die Kooperation der Lernorte, auf die Rolle der Lehrenden, die Bildungsinhalte, auf die Methodik und Didaktik gravierend sein werden. Die Kultur des Lehrens und Lernens wird sich grundlegend verändern. Für DICK ist die Zeit pädagogischer Absichtserklärungen zur Förderung eines selbstorganisierten Lernens vorbei.

Multimedia, Interaktivität, Simulation und Telekommunikation [fordern] die Auseinandersetzung mit den vielfältigen subjektiven Lernprozessen: Wie können die zu lernenden Inhalte, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Motivationen multi- bzw. telemedial vermittelt werden? Welche interaktiven Handlungen müssen die Medien den Lernenden ermöglichen?<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> z.B. Schrift, Sprache, Formel, Zeichnung, Grafik, Bild, Film, Musik etc.

<sup>2</sup> KERRES (2001) sprach im mediendidaktischen Kontext von »multimedialen Arrangements« (S. 356)

<sup>3</sup> WERMKE (1998), S. 77

<sup>4</sup> DICK (2000), S. 5f.

Es galt zu erörtern, ob und in welcher Form der Computer für die mediale Umsetzung einer solchen Lernumgebung hilfreich sein kann und welche (fach-) didaktischen Konsequenzen sich unter Umständen daraus ergeben.

### **Integrativer Deutschunterricht**

Integrativität des Deutschunterrichts liegt dann vor, wenn eine bewusste Verbindung von Arbeitsbereichen, Zielen, Methoden intendiert und durchgeführt wird, bzw. dann, wenn eine systematische, nicht zufällige Vernetzung verschiedener Erkenntnismöglichkeiten vorliegt.<sup>1</sup>

WERLEN (1996) ging bei seiner Begriffsdefinition des ›integrativen Deutschunterrichts‹ davon aus, dass Themen und Inhalte des Deutschunterrichts ›von sich aus‹ eine statische oder isolierende Zugriffsweise gar nicht zulassen, sondern »dynamische und vernetzende Lehr-Lernwege nahelegen.« Außerdem sah er im Unterrichtsgegenstand Sprache ein so komplexes Phänomen, dass ein »integratives Vorgehen notwendig ist.«<sup>2</sup> Sowohl der literarische Gegenstand, als auch der sprachliche, aus dem sich der literarische konstituiert, evozieren demnach ein integratives Vorgehen im Lehr-Lernprozess. So fordert die fachdidaktische Diskussion das Ineinandergreifen verschiedener Lerninhalte: Situationsorientiert sollen z.B. grammatikalische Sachverhalte während der Lektüre einer Ganzschrift thematisiert werden und isolierte Betrachtungen sprachlicher Phänomene in den Hintergrund treten. SCHINDLER (2002) verwies auf die vielfältigen Bezüge des aktuellen Literaturunterrichts und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Unterrichtenden.

Zusammenhänge finden, Verbindungen herstellen, Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Parallelen und Kontraste suchen, Anwendungsfälle und Methoden finden, Sichtweisen ergänzen und zusammenführen auf den verschiedenen Ebenen innerhalb des Faches und zwischen den Fächern und in geeigneten Lern-Arrangements im Unterricht realisieren.<sup>3</sup>

Für die Konzeption von Lehr-Lern-Arrangements bedeutete das, am jeweiligen literarischen Gegenstand mehrperspektivische Lernangebote zu machen, die zwar vorübergehend Aspekte isoliert voneinander thematisieren, später aber wieder miteinander in Verbindung bringen. Ein vorliegendes Gedicht sollte z.B. einen authentischen Anlass bieten, sich mit dem Problem der Infinitivstrukturen in einem lyrischen Text unter grammatikalischen, syntaktischen oder semantischen Gesichtspunkten auseinander zu setzen.

---

<sup>1</sup> WERLEN (1996), zitiert nach SCHINDLER (2002), S. 272

<sup>2</sup> Ebenda

<sup>3</sup> SCHINDLER (2002), S. 272

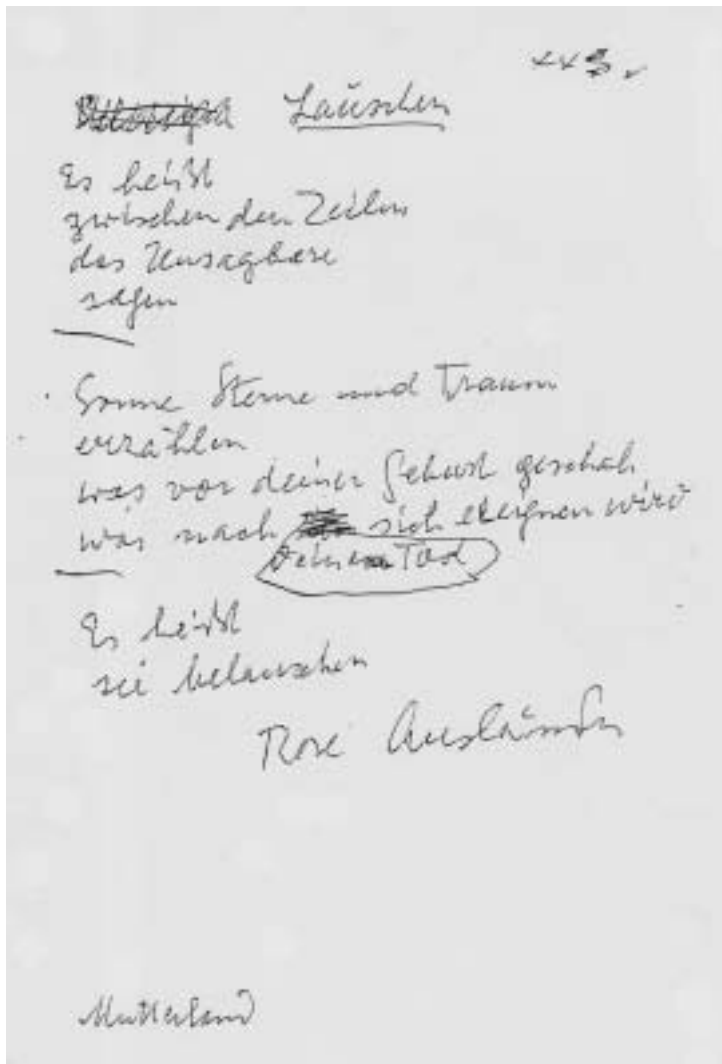


Abb. 3.3.1.60 – Kopie einer Manuskriptfassung des Gedichts »Lauschen« 8/115 (Bestand Archiv).

Die Frage, welches Angebot eines Lehr-Lern-Arrangements in welchem Medium realisiert wird, ist zunächst noch nachgeordnet.

### Integration neuer Themen und Inhalte

Die elektronischen und digitalen Medien einschließlich des Computers und der Netze haben für den Deutschunterricht eine neue Situation geschaffen, unter der er sich drastisch verändert [...]¹

Die Neuen Medien werden nicht nur (eigenständiger) Gegenstand des Deutschunterrichts, sie gewinnen auch in ihrer Funktion als ›Werkzeug‹ z.B. für die Vermittlung literarischer Gegenstände an Bedeutung (s.u.). So sah KEPSER (1999) in der Textverarbeitung mithilfe des Computers einen »Kernbereich deutsch-didaktischer Aufgaben und Fragestellungen« tangiert, forderte aber neben der fachdidaktischen zugleich eine allgemeindidaktische Diskussion um geeignete Konzepte, denn elektronische Hypertextsysteme seien ursprünglich dazu entwickelt worden, um Informationen *jeglicher* Art in nonlinearer, vernetzter Form ablegen

¹ SCHINDLER (2002), S. 275



und abfragen zu können.<sup>1</sup> Sie sind also zunächst technische Hilfsmittel ohne eine genuin didaktische Implikation. Erst der spezifische unterrichtliche Kontext mit klar definierten Zielvorgaben (z.B. Erstellen eines Textes mithilfe eines Textverarbeitungsprogramms) legitimiert den Medieneinsatz im Rahmen des Deutschunterrichts.

Computerunterstützte Lehr-Lern-Arrangements können verschiedene Ausgangsmedien durch Digitalisierung in einem ›Hypermedium‹ integrieren, was u.a. eine Reihe zusätzlicher didaktischer Entscheidungen mit sich bringt: Neben der Auswahl des geeigneten Gegenstandes (z.B. eines Gedichts) muss unter dem jeweils zielführenden Aspekt die geeignete Präsentationsform (z.B. als animierter Text) konzipiert werden.

### **Medienintegration in ›hybriden‹ Lehr-Lern-Arrangements**

Heute wird das computergestützte Lernen – in welcher Form auch immer – in der Bildungspraxis kaum mehr als grundsätzliche Alternative zu konventionellem Unterricht aufgefasst. [...] Es geht nicht mehr um die Überlegenheit bestimmter Medien und didaktischer Methoden, sondern um deren Kombination. [...] Das mediengestützte Lernen wird zunehmend integraler Bestandteil von Bildungsangeboten<sup>2</sup>

KERRES (2001) bezeichnete die zielorientierte Verknüpfung verschiedener Methoden und Medien als ›hybride Lernarrangements‹, was bereits bei konventionellen Lehr-Lernangeboten praktiziert wird: Ein Unterrichtsvortrag wird z.B. begleitet von Folien, zusätzlich werden Arbeitsblätter verteilt und Lehrbücher verwendet. Mit der Bezeichnung soll verdeutlicht werden, dass es bei Lehr-Lernprogrammen um eine (sinnvolle) mediale *Ergänzung* des bisherigen Medienverbundes geht. KEPSEK (1999) sah (noch) Grenzen für den Einsatz von Lehr-Lernprogrammen im Literaturunterricht, denn die Anfangseuphorie mit überzogenen Erwartungen an das Medium stand im Gegensatz zur Qualität bis dato produzierter Lehr-Lernprogramme. Bei diesen Programmen ist danach zu fragen, ob sie das Medium Computer in angemessener Weise nutzen bzw. sich von der Perspektive ›konventioneller‹ Medienproduktion (z.B. eines Schulbuches) lösen konnten.

Es war also einerseits nach dem adäquaten Medieneinsatz zu fragen, der keine Handlungen *ersetzt*, sondern *unterstützt*. Andererseits durften von einem Lehr-Lernprogramm (ebenso wie von anderen Medien) keine Unmöglichkeiten erwartet werden. Aus der theoretisch nahezu unbegrenzten Machbarkeit technischer Realisierung konnte nicht der Schluss gezogen werden, dass mit computerunterstützten Lehr-Lernprogrammen auch tatsächlich alle Defizite der ›konventionellen‹ Medien aufgehoben sind.

---

<sup>1</sup> KEPSEK (1999), S. 159 – Vgl. Kap. 3.3.1.4 Individualisierung

<sup>2</sup> KERRES (2001), S. 278f.

KEPSER kam nach seiner umfangreichen Sichtung zu dem Fazit,

dass hypertextuelle Lernumgebungen für den Deutschunterricht eine vielversprechende Ergänzung zu klassischer Lernsoftware darstellen, auch wenn viele von ihnen noch deutliche Schwächen aufweisen. [...] Zu untersuchen bleibt also – und das betrifft natürlich auch die kommerziellen Produktionen, ob eine inhaltlich angemessene Darstellung vorliegt und die sprachliche Gestaltung den Ansprüchen der Schule entspricht. Auch die didaktisch-methodische Seite hypertextueller Lernumgebungen bedarf weiterreichender Reflexionen. Bei den Praktikern wird sie oft nur gestreift, den kommerziellen Produktionen geht sie völlig ab.<sup>1</sup>

Lehr-Lern-Arrangements sollten nach KERRES aus verschiedenen Lernangeboten und ›lernförderlichen Maßnahmen personeller wie (infra-) struktureller Art‹ bestehen und unterschiedliche Lernerfahrungen ermöglichen bzw. unterschiedlichen Lernbedürfnissen entsprechen.

Das Lernarrangement sollte insofern überdeterminiert sein als verschiedene Elemente das anzustrebende Lehrziel gleichermaßen verfolgen, d.h. es liegen z.B. sowohl Print- als auch AV-Medien zu einem bestimmten Thema vor. Der einzelne Lerner kann dabei seine Schwerpunkte setzen und die für seine Lernsituation günstigste Variante wählen.<sup>2</sup>

Die für Individualisierung notwendige ›Angebotsfülle‹ kann auf alternative Medien (und Methoden) zurückgreifen, muss also nicht notwendiger Weise in einem computerunterstützten Lehr-Lernprogramm zur Verfügung stehen. Im Rahmen des Entwicklungsprozesse musste entschieden werden, welche Teile des Lehr-Lern-Arrangements in welchem Medium realisiert bzw. implementiert werden. Die jeweilige Medienselektion wird nach KERRES u.a. beeinflusst von der Frage nach dem Realisierungsaufwand und dem zusätzlichen Nutzen.

Welche alternativen Elemente kommen in Frage? Welche Aufwändungen sind für die Beteiligten mit den jeweiligen Elementen verbunden? Worin besteht der zusätzliche Nutzen (*added value*) der verschiedenen Elemente für die Lösung eines Bildungsproblems, die Zielgruppe und die Lernorganisation? Welche (zusätzlichen) Maßnahmen sind notwendig, damit die Angebote tatsächlich – dauerhaft – genutzt werden und in die Lernumgebung integriert werden (Nachhaltigkeit)?<sup>3</sup>

Für die Konzeption eines Lehr-Lern-Arrangements ist nicht nur die Auswahl des geeigneten Mediums im Verbund mit anderen unter dem Gesichtspunkt der Rentabilität bzw. der Effizienz von Belang, sondern auch dessen Einsatz im Kontext der jeweiligen Lernform unter Berücksichtigung der verschiedenen Lerntypen und Lebenssituationen. Die Medienselektion ist also u.a. eingebettet in eine zielorientierte, inhaltliche und methodisch variierende Konzeption.

---

<sup>1</sup> KEPSER (1999), S. 123 – zur Sichtung aktueller Lehr-Lernprogramme unter den o.g. konzeptionellen (fach-) didaktischen Prämissen vgl. Kap. 3.4.1 Computerunterstützte Lernumgebungen für den Deutschunterricht

<sup>2</sup> KERRES (2001), S. 283

<sup>3</sup> Ebenda, S. 284

## **Interdependenz von Gegenständen, Methoden und Themen**

Lernende können nach SCHINDLER (2002) umso eher eigenständig Analogien bilden, Erkenntnisse auf andere Gegenstände übertragen, Fähigkeiten in anderen Situationen anwenden, wenn der Unterricht selbst vernetzende Strukturen aufweist. Gegenstände, Methoden und Themen beeinflussen sich dabei wechselseitig:

Kein Deutschunterricht ist denkbar, der sich nur um die Texte und sprachlichen Sachverhalte, nicht aber um die Methoden der sprachlichen Arbeit und um die Themen, die in ihnen verhandelt werden, kümmerte.

Kein Deutschunterricht kann die Methoden in den Mittelpunkt stellen, ohne an Texten zu arbeiten, die wiederum bestimmte Themen in den Unterricht einbringen.

Kein Deutschunterricht kann sich schließlich nur um die Themen kümmern, ohne die Texte, in denen sie erscheinen, in den Blick zu nehmen und die Weise, wie wir sie verhandeln.<sup>1</sup>

Für ein integratives Lehr-Lern-Arrangement kann das z.B. bedeuten, optional verschiedene Schwerpunkte zu bilden, bei denen mal Texte, mal Themen oder Methoden in den Vordergrund treten. Die Zusammenhänge der Kategorien müssen aber in jedem Fall erkennbar bleiben, damit Lernende Verbindungen herstellen und Erkenntnisse für sich strukturieren können.

## **Kooperation mit anderen Fächern**

In Lehr-Lern-Arrangements können thematische Öffnungen angelegt sein, die eine Kooperation mit anderen Fächern bzw. fächerübergreifende Zugänge erfordern. Ausgehend von einem lyrischen Text bieten sich z.B. Exkurse zu den Fächern Religion, Bildende Kunst, Philosophie oder Geschichte an. Das Gedicht »Goyas schwarze Serie« von Rose Ausländer etwa evoziert den Vergleich mit Goyas Bilderzyklus.<sup>2</sup> Eine solchermaßen kooperierende »Bildbetrachtung« im Kunstunterricht und eine »Textanalyse« im Lyrikunterricht werden sich wechselseitig beeinflussen. Zunächst noch separate Befunde können anschließend kombiniert werden.

Bei einer intensiven gemeinsamen Planung für einen solchen Unterricht können sog. Unterrichtspartituren entstehen, in denen die Arbeitsvorhaben der verschiedenen Fächer aufeinander abgestimmt – sei es im Gleichklang, im Kontrast oder in bewusster Polyphonie – synchron und übersichtlich dargestellt werden können. Darüber hinaus gibt es Verbundsysteme, in denen die gemeinsame Entwicklung, die kooperative Planung und die koordinierte Durchführung von Unterricht konstitutiv sind.<sup>3</sup>

Was SCHINDLER »Unterrichtspartitur« nennt, ist die genaue Beschreibung einer »thematischen Öffnung« innerhalb eines Lehr-Lern-Arrangements.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> SCHINDLER (2002), S. 277

<sup>2</sup> Vgl. GANS (2002c), S. 113ff.

<sup>3</sup> SCHINDLER (2002), S. 281

<sup>4</sup> Bezogen auf das Gedicht »Die Gefährten« von Rose Ausländer können angebotene oder von den Lernenden selbst recherchierte Kontextmaterialien »thematische Öffnungen« ermöglichen: So kann z.B. die Shoah als Weitführung ausgehend von dem Gedicht thematisiert werden. Problemorientierungen wären u.a. die »Rassenideologie« des Nationalsozialismus, politische Hintergründe für die Stigmatisierung der Juden oder die »Leidensgemeinschaft« aus jüdischer Perspektive. Als Handlungsinitiative kann z.B. das Erstellen einer Website zum Thema »Judenverfolgung und -vernichtung im Dritten Reich« fungieren. Innerhalb des Deutschunterrichts sind lernbereichsübergreifende Aspekte

## Offenheit des Lehr-Lern-Arrangements

Sowohl die Materialien als auch die mit ihnen verbundenen Lehr-Lernhandlungen müssen offen für Veränderungen bleiben. Neben dem im Arrangement bereitgestellten Materialien und Handlungsimpulsen sollen weitergehende Recherchen in externen Medienpools (z.B. in Bibliotheken, Internet, zu Hause) zu Entdeckungen führen, deren Relevanz im Hinblick auf den Ausgangstext überprüft werden kann. Solche Weitführungen können themen- oder fachübergreifende Aspekte verfolgen oder als ergänzende Themenstellungen das bisherige Arrangement ergänzen (Annotation). Arbeitsergebnisse, die in individuellen ›Nutzer-Tagebüchern‹ dokumentiert werden, könnten ebenfalls zum Bestandteil des Arrangements werden und zukünftigen Nutzern zur Verfügung stehen.

## Integration als Forderung an eine Mediale Textwerkstatt Deutsch

Der Integrationsaspekt bezieht sich nach SCHINDLER auf Gegenstände, Themen und Methoden des Deutschunterrichts, die sich wechselseitig beeinflussen und den Lehr-Lernprozess konstituieren. Ausgehend von einem Gedicht werden situationsorientiert verschiedene Arbeitsbereiche tangiert (›Sprachbetrachtung und Grammatik‹, ›Rechtschreibung‹ etc.) und miteinander verknüpft. Realisiert werden diese Verknüpfungen u.a. durch Medien (z.B. durch hypertextuelle Strukturen in computerunterstützten Lernprogrammen), die von Lehrenden und Lernenden im Unterricht eingesetzt bzw. verwendet werden. Als Forderung an eine Mediale Textwerkstatt Deutsch ist vor allem die zielführende Integration der (Neuen) Medien in den Lehr-Lernprozess von Belang.<sup>1</sup>

Medien als *Gegenstand* des Unterrichts müssen, analog zur technischen Entwicklung, immer wieder neu in den ›Bestand‹ integriert werden (z.B. neue Kommunikationsformen wie ›SMS‹, ›Chat‹, ›E-Mail‹, ›Internet-Literatur‹), was in der Fachdidaktik immer wieder zu *Kanon-Diskussionen* führt.<sup>2</sup>

Neue Medien als ›*Werkzeuge*‹ für die Vermittlung bestimmter Inhalte anhand literarischer Gegenstände können durch technische Entwicklungen bisherige Themenstellungen und Arbeitsformen ergänzen. Z.B. treten zu den zeit- und ortsynchronen Lehr-Lernformen diachrone Alternativen, die in den Lehr-Lernprozess integriert werden können. Die Integrationsmög-

---

leitend. Neben dem Ausgangspunkt eines lyrischen Textes könnten im Zusammenhang mit den o.g. Problemorientierungen zeitgeschichtliche Dokumente (z.B. Redeausschnitte von Goebbels, Himmler, Hitler zur ›Rassenlehre‹ oder Karikaturen zur ›jüdischen Physiognomie‹ aus ›gleichgeschalteten‹ Zeitungen), audiovisuelle Aufarbeitungen der ›Sündenbockstrategie‹ (z.B. historische Reportagen von KNOPP im ZDF, vgl. KNOPP 2001) und Interviews mit jüdischen Zeitzeugen herangezogen werden. Auf dieser Materialgrundlage sind eine Vielzahl lehrplanrelevanter Problemstellungen denkbar, sie sollten aber den Rückbezug zum Ausgangstext nicht aus den Augen verlieren (›vertrunkne Gefährten‹). Die ideologischen, politischen und gesellschaftlichen Hintergründe der Shoah können auch interdisziplinär aufgearbeitet werden, z.B. in Kooperation mit dem Religions-, Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht.

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 3.4.2 Mediendidaktische Orientierungen

<sup>2</sup> Vgl. ZIESENIS (1998), S. 390f.

lichkeit beinhaltet auch eine ›Offenheit‹ des Arrangements für Modifikationen, die sich während des Entwicklungsprozesses oder in der späteren Anwendung ergeben.

### 3.3.1.7 Zusammenfassung

Will man Inhalte didaktisch transformieren, so ist zweierlei grundsätzlich zu beachten:

- Man muß den Inhaltsbereich, den man transformieren will, verfügbar haben bzw. sich erarbeiten (Sachanalyse).
- Man muß den in der Sachanalyse aufgearbeiteten Inhaltsbereich nach didaktischen Prinzipien zu Unterrichtsgegenständen transformieren.<sup>1</sup>

Die ›Sachanalyse‹ in Frage kommender Inhalte erfolgte in den Kapiteln 1 und 2, Gegenstände für ein zu konzipierendes Lehr-Lern-Arrangement waren im konkreten Fall Gedichte bzw. Fassungen aus dem literarischen Nachlass Rose Ausländers, ihrer ›poetischen Werkstatt‹. Die ›spezifischen Funktionen lyrischen Sprechens‹ (s.u.) sollten nach SPINNER (2000) die literaturdidaktischen Inhalte sein, die es mittels eines LLA zu vermitteln galt. Hinzu kamen die spezifischen autortypischen Gestaltungsmerkmale. Für die ›Transformation‹ der literarischen Gegenstände in ›Unterrichtsgegenstände‹ (KAISER / KAISER, 1994) werden folgende didaktische Forderungen erhoben:

Die Auswahl ›geeigneter‹ Gedichtwerkstätten für Lehr-Lern-Arrangements orientiert sich an Zielkategorien, die während des Entwicklungsprozesses im Detail weiter konkretisiert bzw. operationalisiert werden müssen. Die Operationalisierung sollte kleinschrittig und sehr detailliert erfolgen, damit optionale Anwendungen, z.B. verschiedene individuelle Lernwege, zielführend bleiben. Jede Aufgabenstellung, Materialauswahl oder Kommentierung muss von diesen Zielvorgaben legitimiert werden können.<sup>2</sup>

Zu entwickelnde Lehr-Lern-Arrangements sollten Lehren und Lernen als (nur teilweise planbaren) Prozess begreifen. Dieser jeweils ›einzigartig‹ (im Hinblick auf Zeitpunkt, Vorwissen, Lehr-Lernsituation etc.) stattfindende Prozess soll durch Medien unterstützt werden. Da beim Lernprozess eine Stringenz oft nicht vorhanden ist, sollte ein Arrangement unterschiedliche auch ›nonlineare‹ Verläufe unterstützen können, was nach KERRES (2001) eine gewisse ›Fülle des Angebots‹ einschließt.<sup>3</sup>

Die allgemein- und fachdidaktische Forderung nach unterrichtlicher Handlungsorientierung, d.h. nach zielgerichtet selbsttätiger Aktivität der Lernenden, unterstützt von ebenso zielgerichteten ›Re-Aktionen‹ der Lehrenden, sollte maßgeblich sein für die methodische Ausdifferenzierung eines Lehr- Lern-Arrangements.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> KAISER / KAISER (1994), S. 245

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 3.3.1.1 Zielorientierung

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 3.3.1.2 Prozessorientierung

<sup>4</sup> Vgl. Kap. 3.3.1.3 Handlungsorientierung

Durch die (neuen) technischen Möglichkeiten computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements besteht grundsätzlich die Möglichkeit, durch eine vorbereitete Angebotsfülle, auf die zeitgleich verschiedene Lernende unterschiedlichen Zugriff haben und sich jeweils für eigene Lernwege (mit spezifischen Angeboten und Anforderungen) entscheiden, individualisierten Unterricht für alle am Lehr-Lernprozess Beteiligten praktikabel zu organisieren. Als didaktische Kategorie bezogen auf den Literaturunterricht sollte Individualisierung das Ziel haben, den Lernenden im (hermeneutischen) Lehr-Lernprozess ihren jeweils eigenen ›Zugang zum Text‹ zu ermöglichen.<sup>1</sup>

Exemplarität bezieht sich inhaltlich auf die Repräsentanz eines thematisierten literarischen Gestaltungsprozesses (z.B. autotypisch) und auf das prototypische Ergebnis dieses Prozesses, den ausgewählten literarischen Gegenstand. Methodisch muss die im Lehr-Lern-Arrangement angebotene Vielfalt didaktisch legitimiert sein und in den optionalen Zugriffsweisen wiederum exemplarischen Charakter haben. Zieldimension exemplarischen Lehrens und Lernens mit einem Lehr-Lern-Arrangement im Literaturunterricht sollte die Übertragbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse auf den Umgang der Lernenden mit anderen Texten sein. Bezogen auf den lyrischen Gegenstandsbereich wurden insbesondere die von SPINNER (2000) genannten ›spezifischen Funktionen lyrischen Sprechens‹ anvisiert.<sup>2</sup>

Als Forderung an eine Mediale Textwerkstatt Deutsch war vor allem die zielführende Integration der (Neuen) Medien in den Lehr-Lernprozess von Belang. Ziel sollte nach KERRES (2001) die Konzeption ›hybrider Lehr-Lern-Arrangements‹ sein, bei denen Neue und alte Medien bzw. Arbeitsformen im Verbund organisiert und optional angeboten werden. Neue Medien als ›Werkzeuge‹ für die Vermittlung bestimmter Inhalte anhand literarischer Gegenstände können durch technische Entwicklungen bisherige Themenstellungen und Arbeitsformen ergänzen.<sup>3</sup>

Da die bisherigen Entwicklungsprozesse von computerunterstützten Lernumgebungen nur teilweise zu (medien-) adäquaten Ergebnissen geführt haben oder häufig vor der Produktreife eingestellt wurden (s.u.), ging es um einen grundlegenden Neuanfang in der Auseinandersetzung mit den Funktionalitäten des Mediums einerseits und der Nutzung (neuer) didaktischer Potentiale andererseits. Die Kooperation zwischen Fachdidaktik, Mediendidaktik und Bildungsinformatik, so die Hypothese, sollte bereits bei der Erstellung eines didaktischen Modells wie der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹ beginnen, weil nur dadurch die notwendige Mehrperspektivität eines Konzepts gewährleistet werden kann.

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 3.3.1.4 Individualisierung

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 3.3.1.5 Exemplarität bzw. Kap. 3.2.1 Funktionen lyrischen Sprechens

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 3.3.1.6 Integration

Einige der genannten didaktischen Forderungen (z.B. ›Individualisierung‹) sind u.E. unter den derzeitigen lernorganisatorischen Bedingungen in Deutschland (Schulsystem mit Klassenprinzip) nur mit dem Computer einlösbar, weshalb es der Fachdidaktik u.a. um mediendidaktische Orientierungen gehen musste (s.u.).

Die Untersuchung der grundlegenden Fragen [...] der Konzeption medialer Lernangebote erscheint weitgehend unabhängig von der Wahl eines Mediensystems und bedarf keiner neuen Didaktik. Es stellt sich vielmehr das Problem, wie vorliegende didaktische Konzepte im Hinblick auf digitale Medientechniken und Kommunikationsszenarien neu zu formulieren und anzuwenden sind.<sup>1</sup>

Langfristig werden diese neuen medialen Möglichkeiten durchaus Auswirkungen auf die Methodik haben, wenn man z.B. an die neuen Kommunikationsformen (Internetforen, Newsgroups, Chat) denkt, die u.a. zeit- und ortsungebundene Lehr-Lern-Interaktionen ermöglichen.

### **3.3.2 Anforderungen an den Lehrenden**

Damit ein computerunterstütztes Lehr-Lern-Arrangement effektiv eingesetzt und in eine adäquate Unterrichtsorganisation eingebunden werden kann, müssen die Lehrenden über eine spezifische Medienkompetenz verfügen. KEPSER (1999) unterschied dabei zwischen theoretischer und praktischer Kompetenz. Er ging davon aus, dass Basiskompetenzen bezüglich der Printmedien (Buch, Zeitung, Zeitschrift) vorhanden sind und auf den Computer übertragen werden können, da sie als etablierte Unterrichtsgegenstände gelten. KEPSER forderte von den Lehrenden einen versierten Umgang mit Software, um den Computer als Medium im Unterricht gezielt einsetzen bzw. seine Funktionen vermitteln und als Gegenstand thematisieren zu können. BLATT (2000) merkte dazu an:

Deutschlehrerinnen und -lehrer sind, wie alle anderen Fachlehrer auch, gefragt, sich die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien für die Ziele und Inhalte ihres Faches zu erschließen.<sup>2</sup>

### **3.3.3 Werkstattbegriff**

Bezogen auf die Methodik des vorgestellten Konzepts wird der Begriff ›Werkstatt‹<sup>G</sup> verwendet und im Kompositum ›Textwerkstatt‹ eng mit dem Gegenstandsaspekt verknüpft.

Im pädagogischen Bereich geht der Werkstattbegriff u.a. auf das Konzept der ›Arbeitsschule‹ von KERSCHENSTEINER (1900) zurück, der den pädagogischen Wert berufsorientierter Arbeit im Gegensatz zu einer rezeptionsorientierten Schule erkannte und Menschenbildung durch Berufsbildung fördern wollte. In seiner ›Arbeitsschule‹ sollten praktische, persönliche und politische Bildung eine Einheit bilden. Er bemühte sich um die theoretische Fundierung

---

<sup>1</sup> KERRES (2001), S. 48

<sup>2</sup> BLATT (2000), S. 215

seiner Pädagogik mit den Prinzipien der Spontaneität, Totalität und Freiheit in den Bereichen Spiel, Sport, Beschäftigung und Arbeit, was die ›Reformpädagogik‹ entscheidend beeinflusste.<sup>1</sup> FREINET (1929) prägte die Idee einer modernen Schule als ›Arbeitsatelier‹, in der Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit, Kooperation und gegenseitige Verantwortung, freie Entfaltung der Persönlichkeit und kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt zum Tragen kommen sollten.<sup>2</sup> FREINET postulierte eine Pädagogik, die u.a. auf ein kooperatives und solidarisches Verhältnis von Lehrenden und Lernenden setzt, die Umwelt durch Erkundungen außerhalb der Schule einbezieht und ›Arbeit‹ als Mittelpunkt von Unterricht begreift. Typische Merkmale der Freinet-Pädagogik sind z.B. die ›Klassendruckereien‹, in denen die Lernenden schon in der Grundschule lernen, kleine Texte selbst herzustellen und sie später dann für Klassenkorrespondenzen u.a. zu nutzen.<sup>3</sup>

### **Die ›vorbereitete Umgebung‹**

MONTESSORI (ab 1909) konzipierte in Italien eine Form schüleraktiven Lernens bei der die ›vorbereitete Umgebung‹ (u.a. entwickelte Arbeitsmaterialien) die Lernenden in ihrer Selbsttätigkeit fördern soll.<sup>4</sup> Eine Arbeitsgruppe um FLITNER (1983) bemüht sich seit über zwanzig Jahren um ein Konzept des ›praktischen Lernens‹, das ›Kopf- und Handarbeit‹ stärker verknüpft.<sup>5</sup>

### **Der Werkstattbegriff im Modell der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹**

Während in Kapitel 1 der Werkstatt-Begriff als Metapher für die Charakterisierung des poetischen Materials von Rose Ausländer verwendet wird,<sup>6</sup> soll ›Werkstatt‹<sup>G</sup> im didaktischen Kontext die methodische Konzeption des Lernangebots veranschaulichen. Lernende sollen eigenständig Lernhandlungen durchführen, rezipieren, reflektieren und produzieren, um sich den Gegenstand ›Text‹ individuell zu erschließen.<sup>7</sup>

Hinter ›Textwerkstatt‹ als methodischem Überbegriff stehen die o.g. didaktischen Einzelforderungen,<sup>8</sup> die unserer Auffassung nach interdependent sind und für ein Lehr-Lern-Arrangement charakteristisch sein sollten.

---

<sup>1</sup> Vgl. KERSCHENSTEINER (1950)

<sup>2</sup> Vgl. FREINET (1981), S. 93ff.

<sup>3</sup> Vgl. u.a. HERING / HÖVEL (1996)

<sup>4</sup> Vgl. MONTESSORI (1952)

<sup>5</sup> Vgl. FAUSER / FINTELMANN / FLITNER (1983)

<sup>6</sup> Vgl. 1.10 Zusammenfassung – ›poetische Werkstatt‹

<sup>7</sup> Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich im schulischen Kontext immer um eine (mehr oder weniger) ›erzwungene Lernsituation‹ (Unterricht) in einer Institution (Schule) handelt. Kategorien wie ›Eigenständigkeit‹ und ›Freiwilligkeit‹ von Schüler/innen müssen dem entsprechend stets relativiert werden.

<sup>8</sup> Vgl. Kap. 3.3.1 Didaktische Forderungen



### 3.4 Das Medium der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹

In Abgrenzung zur Methodik<sup>1</sup> spielt das Medium für die Vermittlung von Inhalten in der Konzeption der Medialen Textwerkstatt eine entscheidende Rolle. Ergänzend zum konventionellen Medienverbund sollen die Funktionalitäten der Neuen Medien (Computer und periphere Komponenten wie das Internet) als didaktisches Potential bei der Entwicklung computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements genutzt werden. Die Hypothese war, dass die Anwendungsmöglichkeiten des Computers die Art und Weise von Lehrhandlungen und Lernhandlungen verändern bzw. ergänzen. Mediale Arrangements haben also letztlich auch Einfluss auf die Methodik.

Dazu erfolgte eine Sichtung aktueller Software-Produkte sowie nicht-kommerzieller Entwicklungen im Internet und es wurde Einblick in Dokumente genommen, die Entwicklungsvorhaben beschreiben.

#### 3.4.1 Computerunterstützte Lernumgebungen für den Deutschunterricht

Lassen sich aus bereits entwickelten Software-Produkten didaktische Forderungen an eine Mediale Textwerkstatt Deutsch ableiten, wo bestehen unter didaktischen Gesichtspunkten Defizite und wie können diese konzeptionell überwunden werden?

Den bislang umfassendsten Überblick über computerunterstützte Lernumgebungen für den Deutschunterricht gab KEPSEK (1999, s.o.).<sup>2</sup> In seiner Arbeit listet er u.a. Rechtschreib- und Grammatikprogramme, kommerzielle Lernsoftware für den Literaturunterricht,<sup>3</sup> allgemeine Nachschlagewerke und interaktive Bilderbücher auf CD-ROM, Kinder- und Jugendbücher zum Thema ›Computer‹,<sup>4</sup> Internet-Adressen mit interessanten Beiträgen und Programmen für den Deutschunterricht auf.<sup>5</sup>

Die aktuelle Sichtung im Rahmen dieser Arbeit orientierte sich an vier Gesichtspunkten: Erstens ging es um literarische Informations- und Kommunikationsforen, die nicht didaktisch konzipiert oder betreut werden. Zweitens wurden digitalisierte Lernumgebungen für den Literaturunterricht in den Blick genommen, in denen lyrische Gegenstände zu Unterrichtsgegenständen transformiert sind. Drittens wurden Medien für die Unterrichtsvorbereitung unter-

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 3.3 Die Methodik

<sup>2</sup> Vgl. KEPSEK (1999), S. 429ff.. Auf der Homepage <http://home.ph-freiburg.de/kepser/mmc.html> (Stand 29.04.2003) findet sich eine Fachbibliographie zum Thema ›Computer und Deutschunterricht‹ (Stand Oktober 2001) und eine kommentierte Linkliste zu den Bereichen ›Schule und Deutschunterricht allgemein‹, ›Literatur und Sprachunterricht‹, ›Medien‹ und ›weitere nützliche Seiten‹ (Stand März 2002), die immer wieder aktualisiert wird.

<sup>3</sup> Einzelne Werke oder Werksammlungen eines Autors, Produktionen mit literaturgeschichtlichem Schwerpunkt, Anthologien und Lexika, Produktionen zu einzelnen Autoren mit biographischem Schwerpunkt und ›Kunstproduktionen‹

<sup>4</sup> Sachbücher und fiktionale Literatur

<sup>5</sup> zu Schule und Deutschunterricht allgemein, zum Literatur- und Sprachunterricht, zu Medien sowie zu weiteren ›nützlichen‹ Seiten wie Suchmaschinen, Bibliotheken etc.

sucht. Viertens richtete sich das Augenmerk auf Entwicklungsprozesse von Lehr-Lernsoftware, soweit dort Einblicke zu gewinnen waren.

In der aktuellen Linkliste von KEPSER (Stand April 2003) zum Bereich ›Lernumgebungen für den Literatur- und Sprachunterricht‹ fanden sich sieben Einträge, von denen zwei im Netz nicht mehr auffindbar waren. Das zeigt, wie spärlich das Medium bislang für fachdidaktische Zwecke genutzt wird. Auf die möglichen Ursachen wird später noch einzugehen sein.

Aus der Linkliste soll im Kapitel 3.4.1.1 an Beispielen aus dem Bereich ›Literaturgeschichten, Autoren, Textsammlungen (Literatur im Internet)‹ gezeigt werden, welche neuen Möglichkeiten das Internet grundsätzlich bietet, auf die man ein Lernangebot u.a. aufbauen kann. Exemplarisch für die Weiterentwicklung bzw. Ergänzung eines integrierten Sprach- und Lesebuchs ist die ›Grobkonzeption‹ des Projekts ›deutsch.de‹ vom Oldenbourg Verlag. Anschließend wird ein Projekt vorgestellt, bei dem ein literaturdidaktisches Konzept an einem konkreten lyrischen Gegenstand bis zur Produktreife (bei Schroedel) umgesetzt worden ist. ›Interpretationen & Modelle für den Deutschunterricht‹ (Cornelsen) ist ein Produkt zur computerunterstützten Unterrichtsplanung und soll am Ende des Kapitels 3.4.1.2 vorgestellt werden.

### **3.4.1.1 Nicht didaktisierte Informations- und Kommunikationsforen**

Für die Sichtung sind nicht nur explizit didaktisierte Lernumgebungen von Belang, sondern auch nicht-kommerzielle Internetseiten, auf denen sich z.B. ›Schubladenpoeten‹ in einer virtuellen Öffentlichkeit über selbst verfasste Texte austauschen oder auf denen zu einzelnen Autoren Primärtexte und Zusatzinformationen (zur Person, zur Epoche, zur Zeitgeschichte etc.) zusammengestellt sind. Auf sie kann innerhalb eines Lehr-Lern-Arrangements (z.B. als Informationspool oder Kommunikationsforum) verwiesen werden, wenn es im Rahmen des beabsichtigten Lehr-Lern-Prozesses zielführend erscheint. Gewissermaßen als ›virtueller Handapparat‹ für Unterricht und Studium rücken zunehmend Projekte in den Blick, die bereits vorhandene Nachschlagewerke digitalisieren oder im Zugriff und/oder im Design neu entwickeln. Das geschieht im Rahmen offizieller Forschungsprojekte (z.B. DFG-Projekt ›Deutsches Wörterbuch‹, s.u.) oder durch kommerzielle Anbieter etwa bei CD-ROM-Produkten.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> z.B. ›Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka‹ vom Direktmedia Verlag Berlin

### ›www.gedichte.com‹

Ein Lehr-Lern-Arrangement könnte auf das Internet Bezug nehmen, das nicht nur neue literarische Formen<sup>1</sup> und Arbeitsweisen<sup>2</sup> kreiert hat, sondern auch ›nicht didaktisch betreute‹ Kommunikationsforen bietet. Auf Seiten wie <http://www.gedichte.com/> oder <http://www.lyrikecke.de/> können Internetbesucher sich in ›Newsgroups‹<sup>3</sup> über Gedichte austauschen. Neue Gedichte werden vorgestellt und diskutiert, eine Art virtuell geöffneter ›Schubladenpoesie‹ für und von jedermann. Es gibt u.a. eine Rubrik ›Gedichte-Werkstatt‹, in der Schreibende Rat suchen<sup>4</sup> oder im virtuellen Kollektiv »à la Brecht & Co.« gemeinsam an einem Text arbeiten können.<sup>4</sup> Zum Thema ›Lyrik‹ werden ›Interpretationen und Gespräche‹ eingestellt.<sup>5</sup>

### ›Paul Celan Homepage‹

Als Arbeitsgrundlage für ein Lehr-Lern-Arrangement kann, analog zu Rose Ausländer, im publizierten Nachlass auf die ›poetische Werkstatt‹ von Paul Celan zurückgegriffen werden.<sup>6</sup> Auf einer Paul Celan gewidmeten Seite im Internet befinden sich Links zum Gesamtwerk des Autors,<sup>7</sup> Hinweise zur Sekundärliteratur (vorwiegend englischsprachige Publikationen), eine Galerie von Illustrationen namhafter Künstler zu Texten Celans (z.B. Zyklus von Anselm Kiefer zur »Todesfuge«) sowie Tonaufnahmen von Celan-Rezitationen (z.B. die »Todesfuge«, »Corona«, »Was geschah«). Die Seite eignet sich als Materialfundus für eine sich anschließende medienimmanente didaktische Aufbereitung.

---

<sup>1</sup> z.B. Hyperfiction<sup>G</sup>

<sup>2</sup> z.B. mehrere Autoren schreiben ort- und zeitungebunden an einem Text

<sup>3</sup> z.B. »Weiß jemand eine passende Überschrift?«

<sup>4</sup> z.B. »lasst uns ein lustiges Gedicht schreiben – jeder einen Satz«

<sup>5</sup> z.B. »Wie soll ein gutes Gedicht aussehen?«

<sup>6</sup> Vgl. die ›Tübinger Ausgabe‹ (2000) und die ›historisch-kritische Ausgabe‹ (2002), beide erschienen bei Suhrkamp, Frankfurt am Main

<sup>7</sup> Alle Gedichte und Übersetzungen Celans sind momentan online verfügbar.

## Projekt ›Deutsches Wörterbuch‹

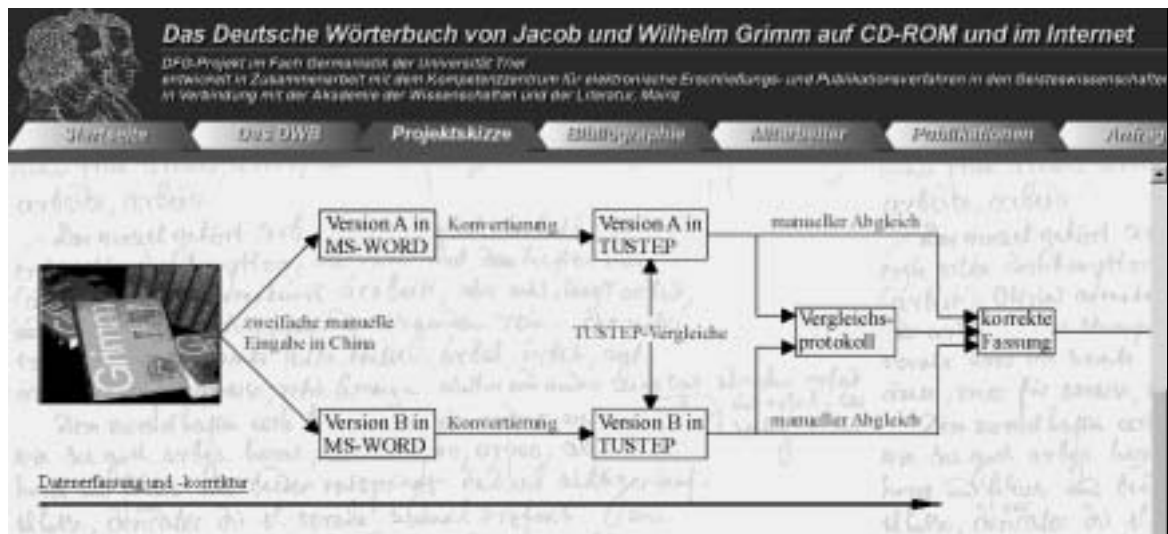


Abb. 3.4.1.10 – Screenshot: Ausschnitt einer Seite (›Projektskizze‹) des Projekts ›Das Deutsche Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm auf CD-ROM und im Internet‹ (<http://www.dwb.uni-trier.de/index.html>, Stand 13.04.2003).

Die ›Offline-Angebote‹ verschiedener Verlage<sup>1</sup> erfordern als Archiv bereits eine didaktische Präsentation, damit der schnelle und zielgerichtete Zugriff auf das Material sichergestellt ist. Man kann die Prognose wagen, dass solche digitalisierten Archive künftig zunehmend als ›Arbeitsbibliotheken‹ in Schulen (Klassenräumen) und Hochschulen zur Verfügung stehen werden. So wird z.B. von GÄRTNER u.a. im Rahmen des Förderprogramms der Deutschen Forschungsgesellschaft ›Retrospektive Digitalisierung von Bibliotheksbeständen‹ seit dem 1. November 1998 an der Universität Trier ein Projekt zur Retrodigitalisierung des *Deutschen Wörterbuchs* (DWB) gefördert. Das von den Brüdern Grimm begonnene und über den Zeitraum von 1838 bis 1960 ausgearbeitete Wörterbuch stellt mit seinen 32 Bänden und einem Quellenband mit ca. 350.000 Stichwörtern und rund 4.000 ausgewerteten Quellen sowie seiner Zitatensammlung einen einzigartigen Kulturbesitz der deutschen Sprache dar. Dieses umfangreiche Werk soll in enger Zusammenarbeit mit dem ›Kompetenzzentrum für elektronische Erschließungs- und Publikationsverfahren in den Geisteswissenschaften‹ in einer elektronischen Version auf CD-ROM und im Internet publiziert werden.

### 3.4.1.2 Lernumgebungen für den Literaturunterricht

Der Blick richtete sich im Folgenden auf einzelne Entwicklungen bzw. Produkte, die explizit auf den Einsatz im Literaturunterricht zielen. Es wurde untersucht, inwieweit diese Medien als unterstützende Werkzeuge eines interaktiven Lehr-Lernprozesses konzipiert sind und in welcher Form geplante Lehr- und Lernhandlungen realisiert bzw. operationalisiert wurden.

<sup>1</sup> Vgl. u.a. JAEGLER (1996)

Es wurde insbesondere auf Handlungsoptionen geachtet,<sup>1</sup> die individuelle Bedürfnisse, Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden differenziert berücksichtigen. Geprüft wurde außerdem, inwiefern die Arbeit in und mit der Lernumgebung für die Lernenden exemplarische Bedeutung hat. Schließlich sollte geklärt werden, wie sich die computerunterstützten Lernumgebungen in den Medienverbund bzw. in den »herkömmlichen« Deutschunterricht integrieren lassen.<sup>2</sup>

Die Einsichtnahme in Entwicklungskonzepte, –prozesse und –protokolle, die zu Produkten geführt haben oder ergebnislos geblieben sind, gestaltete sich sehr schwierig und wurde meistens von den Verlagen abgelehnt. Deshalb sind die vorliegenden Konzeptions- bzw. Produktbeschreibungen nicht repräsentativ, erlauben aber m.E. trotzdem Rückschlüsse auf Ursachen und Hintergründe qualitativer Defizite von entwickelten Produkten und auf erhebliche Mängel der Entwicklungsprozesse selbst, die häufig vor einer Produktreife zum Scheitern geführt haben. Über solchermaßen ermittelte Defizite vorhandener Produkte bzw. ihrer Entwicklung sollten einerseits Rückschlüsse auf zu fordernde Qualitätsmerkmale künftiger Produkte gezogen werden, andererseits sollte das Augenmerk auf den Entwicklungsprozess computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements gelenkt werden.

### **Projekt »deutsch.de«**

PFAFF / WEINGARTEN (2000) geben für den Oldenbourg Verlag ein integriertes Sprach- und Lesebuch mit dem Titel »deutsch.de« heraus, für das bis 2002 eine ergänzende Lehr- und Lernsoftware auf CD-ROM entwickelt worden ist. Das Software-Entwicklungs-Projekt wurde von Verlagsseite Mitte 2002 abgebrochen, für das bereits vorliegende Schulbuchprogramm ist keine ergänzende CD-ROM oder eine entsprechende Internetseite mehr vorgesehen. Über die genauen Hintergründe für das Scheitern wurde Stillschweigen vereinbart.

Das lehrbuchbegleitende Software-Programm sollte nach der beschriebenen Grobkonzeption von HÄUBLEIN (2001) passend zu der Konzeption von »deutsch.de« und ergänzend zu seinen einzelnen Kapiteln mediendidaktisch *eigenständig* entwickelt werden.

Dort, wo es im Unterricht zu konkreten Kapiteln didaktisch oder methodisch sinnvoll ist, sollten die Lehrer/innen die Möglichkeit haben, vom Buch zur Software zu wechseln (und umgekehrt) bzw. auch geeignete CD-Angebote für die häusliche Arbeit der Schüler/innen einzusetzen.<sup>3</sup>

Inhalte auf CD-ROM sollten den Medieneinsatz rechtfertigen (z.B. ist die Simulation eines Papier-Arbeitsblatts auf dem Bildschirm nicht erwünscht). Außerdem wurde die Entwicklung einer »allgemeinen Lernplattform« angestrebt, die titelübergreifend für andere Deutschlehr-

---

<sup>1</sup> z.B. Alternativen, die sich durch eine »Angebotsfülle« ergeben

<sup>2</sup> Andere Kriterienkataloge z.B. zur »Qualität« (Handhabung, Präsentation etc.) von Lernsoftware wurden nur indirekt berücksichtigt. Vgl. dazu u.a.: KEPSER (1999), S. 384ff., DEBRAY (1999), S. 55ff.

<sup>3</sup> HÄUBLEIN (2001), S. 2

werke des Verlags (für ›Vor-‹ und ›Nachmittagsmarkt‹) verwendet werden sollte. Prinzipiell sollten alle medialen Bestandteile möglich und sinnvoll sein (Text, Tonaufnahme, Standbild, Animation, Video), über ihren Einsatz hätte jeweils nach Lernfunktion und Kostenaufwand entschieden werden können. Als zentrale ›methodische Funktionen und Lernaktivitäten‹ wurden ›Wiederholen‹, ›Üben‹, ›Festigen‹, ›Übertragen‹, ›gelenktes und freies Anwenden‹ sowie ›Lernfortschritte und –probleme kontrollieren bzw. testen‹ angesehen. Außerdem sollte der sachgemäße und souveräne Umgang mit allen wichtigen und gängigen Informations- und Kommunikationsmitteln der elektronischen Medien (Textverarbeitung, Internet, E-Mail, Datenübertragung und –speicherung, Datenbank) mithilfe der Software erlernt werden können. Aufgaben und Übungen (mit mehreren Schwierigkeitsniveaus) sollten Abschnitte des Buches ergänzen.<sup>1</sup> Geplant war der Auf- und Ausbau einer ›deutsch.de-Internetseite‹ im Rahmen des Online-Angebots des Verlages, die von Autoren, Lehrpersonen, der Verlagsredaktion, aber auch von Lernenden beschickt werden und ebenfalls auf die Struktur des Lehrwerkes aufbauen sollte. Das Angebot dieser Seite hätte Zusatztexte, Bilder, Übungen, Projekte, Text- bzw. Lernkontrollen, Erfahrungsberichte und ›Arbeitsblätter‹ von Lehrpersonen, Klassen und Schulen enthalten sollen. Die CD-ROM-Software sollte unabhängig vom Lehrwerk über generelle Funktionen verfügen.<sup>2</sup> Für Lehrende waren Zusatzfunktionen vorgesehen.<sup>3</sup>

Im Rahmen der ›Grobkonzeption‹ wurden Vorschläge zur Realisierung gemacht, wobei die Redaktion eine ›Marktsichtung‹ vorgenommen hatte:

Die beiden derzeitigen Hauptkonkurrenten Schroedel und Cornelsen setzen neuerdings stark auf Lernsoftware, die (exklusiv/ nicht-exklusiv) an ein wichtiges Sek I-Lehrwerk [für Sekundarstufe I] aus eigenem Hause gekoppelt ist und konsequenterweise sowohl für den Schuleinsatz wie für das häusliche Lernen breite Angebote zu sämtlichen Lernbereichen der Lehrwerke und des Deutsch-Unterrichts anbietet. Dabei werden inhaltliche und technische Varianten für das Arbeiten ohne/ mit Schul-Intranet bzw. ohne/ mit Internet-Anschluss geliefert.

Die CD-ROM mit Kommunikationsmodulen Richtung Intranet und Internet scheint dafür z. Zt. das realistische Medium zu sein. [...]

Nach der ›Präzisierung‹ und ›Festlegung‹ der inhaltlichen und technischen Konzeption sollte – wegen der im Blick auf die Hauptkonkurrenz Schroedel/ Cornelsen noch relativ günstigen Marktsituation – baldmöglichst das realisierende Team von Personen und Firmen etabliert werden, das die Konzeptumsetzung anpackt. Dieses könnte im Kern nach dem Modell ›innerer und äußerer Kreis‹ aufgebaut werden:

- innen: schreibende Autor(inn)en
- außen: Berater(innen), die die Schreibenden mit Rat, Kritik, Input begleiten.

---

<sup>1</sup> z.B. Original-Tonaufnahmen zum Lernbereich Sprechen bzw. zur Sprachreflexion – kurze Videosequenzen zu Kommunikationssituationen, die anders nicht oder nur schwer zu präsentieren sind – Diktate – Trainingsübungen zu Grammatik und Rechtschreibung / Zeichensetzung mit Lösungsfeedback – Internet-Links zur Homepage des Verlags und zu anderen Internetseiten, die zum Lernstoff / -bereich passen – zusätzliche Textangebote – Einheiten zur Selbsteinschätzung und zur Lernerfolgskontrolle bis hin zu Muster-Klassenarbeiten

<sup>2</sup> u.a. E-Mail, Chat, ›Textsammlung‹, ›Schreibkonferenz‹, ›Rechtschreibredaktion‹, ›Elektronische Lernkartei‹, ›Suchfunktionen‹ und ›Feedback-Funktionen‹

<sup>3</sup> z.B. Klassendateien, Verwaltung der Schüler/ Gruppen/ Klassen, Korrekturfunktionen

- Vermittlungsinstanz zwischen beiden Kreisen und dem Verlag könnten die Lektor(inn)en [...] sein.<sup>1</sup>

Im Hinblick auf den im Rahmen der vorliegenden Arbeit anvisierten Entwicklungsprozess eines computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements waren einige Aspekte dieser ›Grobkonzeption‹ des Oldenbourg Verlages interessant – soweit sich aus einer ›Absichtserklärung‹ Rückschlüsse auf den stattgefundenen Entwicklungsprozess ziehen lassen. Erstens ist der ›literarische Anteil‹ an der Software kaum relevant: der Schwerpunkt liegt auf dem Sprachunterricht.<sup>2</sup> Zweitens ›dockt‹ die geplante Software am Schulbuch des Verlages an, d.h. die Struktur des Programms ist ›buchorientiert‹. Eine vom Buch unabhängige Konzeption sieht lediglich ›generelle Funktionen‹ vor, die sich an den Möglichkeiten des Mediums Computer orientieren.<sup>3</sup> Eine Medienkonzeption ohne Vorlage sollte aber u.E. eine eigene medienorientierte Struktur entwickeln. Drittens ist der ›Marktdruck‹ spürbar, d.h. der Verlag orientiert sich an den Produkten der Konkurrenz, ›ordnet‹ sich mit seinem Programm ein und hofft schneller (nicht unbedingt besser) als andere zu sein. Der im Rahmen des Forschungsprojekts ›Mediale Textwerkstatt Deutsch‹ vollzogene Entwicklungsprozess musste auf marktwirtschaftliche Notwendigkeiten bislang keine Rücksicht nehmen, weshalb man sich eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Medium unter fachdidaktischer Perspektive ›leisten‹ konnte.

Wesentlich für das Scheitern des Projekts waren u.E. die Vorstellungen von der Zusammensetzung des Entwicklerteams: Trotz der anvisierten ›Vermittlungsinstanz‹ waren zwei getrennt voneinander operierende ›Kreise‹ vorgesehen. Einerseits ein fachdidaktisches Expertengremium, das mit der Ausarbeitung der Lerninhalte betraut ist, andererseits ein mediendidaktischer ›Beraterkreis‹, der ›von außen‹ Einfluss auf die Ausarbeitung hätte nehmen sollen. Ausgeklammert blieb der Aspekt der technischen Umsetzung, d.h. die Frage, wie die in den ›Kreisläufen‹ entwickelten Lerninhalte in einer Software implementiert werden sollen. Die ›Präzisierung‹ und ›Festlegung‹ der technischen Konzeption war von der inhaltlichen abgekoppelt – mit der Gefahr, dass die spätere Umsetzung nicht den Erwartungen des Entwicklerteams entspricht. Dieses Vorgehen birgt das hohe Risiko des Scheiterns, was im vorliegenden Fall tatsächlich eingetreten ist.

---

<sup>1</sup> HÄUBLEIN (2001), S. 5

<sup>2</sup> Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung, Schreibkonferenz etc.

<sup>3</sup> E-Mail, Chat, Internet-Zugang etc.

### ›wien: heldenplatz‹

Das für die vorliegende Arbeit wichtigste Projekt wurde von BERGHOFF (1996) an der Universität Bielefeld entwickelt. Seine Homepage<sup>1</sup> zu Ernst Jandls Gedicht »wien: heldenplatz« ist als ›historisches Dokument‹ immer noch im Netz verfügbar und steht inzwischen als erweiterte Version im Rahmen einer literaturdidaktischen CD-ROM für den Deutschunterricht zur Verfügung.<sup>2</sup> Es ist ein (sehr seltenes) Beispiel für die Umsetzung fachdidaktischer Überlegungen und Didaktisierungen an einem authentischen lyrischen Gegenstand bis hin zur ›Produktreife‹ als Lernangebot für den Unterricht.

Die Frage nach den Einsatzmöglichkeiten von Multimedia<sup>G</sup> im Literaturunterricht führte am konkreten Textbeispiel zu Überlegungen hinsichtlich eines ›Assoziations- und Interpretationsraums im Internet‹. Es wurde die medienpädagogische Forderung berücksichtigt, die Vermittlung von Medienkompetenz<sup>G</sup> (im Hinblick auf Theorie und Praxis von Hypertext) in die Fachdidaktik zu integrieren. BERGHOFF versuchte, die didaktisch-methodischen Möglichkeiten des Internets bzw. des Hypertexts aus dem Blickwinkel einer ›Erfahrungs-, Handlungs-, Produktions- und Kommunikationsorientierung‹ für den Deutschunterricht auszurollen.<sup>3</sup> Dabei standen Ziele im Vordergrund, die einerseits Medienkompetenz im Bereich Neuer Medien fördern sollen und andererseits neue Möglichkeiten zur Erreichung der Lernziele für den Deutschunterricht erproben. An die Grundidee von Hypertext anknüpfend, fügt die Projektskizze eines Assoziations- und Interpretationsraums zu der gedanklichen Einheit des Gedichts ein Angebot zu assoziativen Verknüpfungen (in Form ›korrespondierender‹, ›manipulierbarer‹ Bildschirmobjekte, die konstruiert, verändert, erweitert werden können) hinzu. Das Gedicht eröffnet nach BERGHOFF durch seine spezifische Gestalt einen Assoziationsraum, weil es ein paar Fixpunkte gibt, aber kaum eine »interpretatorisch definitive Begrenzung«.<sup>4</sup> Einige ›Assoziationsangebote‹ zum Gedicht aus der Sekundärliteratur sind implementiert und können angesteuert werden. Lernende sollten die Möglichkeit haben, ihre eigenen Assoziationen aufzuschreiben und zu veröffentlichen, um diese im internetbasierten ›Assoziationsraum‹ zur Diskussion zu stellen. Die Implementierung von weiteren, schon bekannten Möglichkeiten des produktiven Umgangs mit Literatur<sup>1</sup> war bereits vorgesehen. Die spezifischen Möglichkeiten der Internetkommunikation sollten zum Austausch von ›Interpretationsperspektiven‹, zur Diskussion verschiedener Assoziationen oder zur ›Kontextualisierung‹ des

---

<sup>1</sup> Vgl. <http://www.homes.uni-bielefeld.de/m-berghof/jandl/> (Stand 13.04.2003)

<sup>2</sup> Vgl. Kapitel ›texte.medien‹. Informationen zur CD-ROM: [http://www.schroedel.de/gymnasium/deutsch/texte\\_medien/index.jsp](http://www.schroedel.de/gymnasium/deutsch/texte_medien/index.jsp)

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 3.3.1 Didaktische Forderungen

<sup>4</sup> Die Frage wäre freilich, ob es eine solche »interpretatorisch definitive Begrenzung« überhaupt geben kann und darf: »[Der ›Wettstreit der Interpretationen‹] verweist auf die grundlegende Tatsache, daß Texte wie dieser nicht auf eine einzige, eindeutige Bedeutung reduziert werden können. Die verschiedenen Interpretationen behaupten ihren Anspruch gegeneinander, keine ist definitiv zu ›beweisen‹ oder zu widerlegen.« VOGT (1998), S. 39



Gedichts durch Materialien, die z.B. bei Recherchen im Internet gefunden werden, genutzt werden. BERGHOFF (1996) prognostizierte die Nutzung von ›cooperative working<sup>G</sup> bzw. des ›shared application<sup>G</sup>, um z.B. gemeinsame Schreibkonferenzen oder Schreibmeditationen zu realisieren. Mittels weiterentwickelter Servertechnologien sah er zusätzliche didaktisch sinnvolle Einsatzbereiche, in denen Lernende ihre eigenen Kontexte und Nutzerpfade in Form von individuellen Kollektionen zusammenstellen.<sup>2</sup>

### ›Texte.Medien‹

Seit Herbst 2001 liegt eine CD-ROM des Schroedel Verlages zur deutschsprachigen ›Literatur des 20. Jahrhunderts‹ vor, die für den Einsatz im medienintegrativen Deutschunterricht konzipiert ist. Sie ist Teil der von BEKES / FREDERKING (2000) herausgegebenen Reihe ›Texte.Medien‹, die das Angebot mit einer gedruckten Textsammlung und einem Schülerarbeitsheft ergänzt.

Texte.Medien ist ein neuartiges Lehrer(innen)- und Lernerwerkzeug, mit dem handlungs- und produktionsorientierte Lernszenarien entworfen und bearbeitet werden können. Lehrer(innen) können mit Texte.Medien interaktive wie auch ›klassische‹ Arbeitsblätter für den Unterricht vorbereiten, Schüler(innen) können mit diesen Arbeitsblättern im Unterricht handeln und ihre Ergebnisse auf vielfältige Weise austauschen und kommunizieren. Der Computer wird als Medium des Lernens genutzt, er soll Lernprozesse ergänzen, nicht ersetzen.<sup>3</sup>

MAUSE (2001) rezensierte das Programm und hob die Neuartigkeit literarischer Präsentation hervor.

Statt der aus dem Internet inzwischen gewohnten bunten Bilderflut erscheint hier der einzelne literarische Text in vergleichsweise schlichter Aufmachung. Ausgangspunkt aller Handlungen in den Lernumgebungen ist grundsätzlich das mediale ästhetische Angebot des einzelnen Gedichts oder Prosastücks. Statt auf Instruktion setzt die Software auf die konstruktiven Kompetenzen des Nutzers – auf aktives Erkunden der Interaktionsmöglichkeiten im Medium Text, auf selbstbestimmtes Entwerfen von Wegen, auf eigenständiges Handeln der Schülerinnen und Schüler. Wesentliches Merkmal aller Angebote, die die Lernumgebung enthält, ist ihre *Offenheit*. Wie die Lernenden damit umgehen, dürfen und sollen sie selbst entscheiden.<sup>4</sup>

Alle Inhalte<sup>5</sup> befinden sich in ›Textboxen‹, die auf der Bildschirmarbeitsfläche verschiebbar und veränderbar sind. Innerhalb einer Textbox kann auf alle zur Verfügung stehenden relevanten Informationen zugegriffen werden. Es lassen sich mit den Textboxen selbst oder mit deren Inhalten Operationen vornehmen.<sup>6</sup> Durch die Möglichkeit neue, leere Boxen zu erstellen, können auch beliebige eigene multimediale Inhalte eingefügt werden.<sup>7</sup> Die Bildschirm-

---

<sup>1</sup> z.B. Umarbeitungen, Gegentexte schreiben oder Zeilenkombinationen erstellen

<sup>2</sup> Vgl. BERGHOFF (1996), URL: <http://www.whomes.uni-bielefeld.de/mberghof/jandl/index.html> (Stand 16.05.2003)

<sup>3</sup> Aus der Druckfassung der Hilfe zu ›Texte.Medien‹. In: BEKES / FREDERKING (2001), S. 1

Vgl. [http://www.schroedel.de/gymnasium/deutsch/texte\\_medien/index.jsp](http://www.schroedel.de/gymnasium/deutsch/texte_medien/index.jsp) (Stand 13.04.2003)

<sup>4</sup> MAUSE (2001)

<sup>5</sup> z.B. Texte, Bilder, Videos, Lesungen, eigene Kommentare, Notizen

<sup>6</sup> z.B. kopieren, drucken, editieren, formatieren

<sup>7</sup> z.B. schriftliche Kommentare zu vorgegebenen Bildern oder Texten schreiben, Bilder aus Büchern scannen, Audios aus dem Internet herunterladen und zu eigenen Arrangements zusammenstellen

seite des Programms wird als ›Textbühne‹ bezeichnet und dient als Arbeitsfläche für den Nutzer.

Die Primärtexte werden seitengetreu zur Printfassung angezeigt und in zehn Themenbereichen angeboten. Jeder der Themenbereiche bietet ein didaktisches ›Einstiegsarrangement‹ mit didaktischen Kommentaren.

Das Kopieren einzelner Zeichen, Wörter, Sätze oder Absätze ermöglicht das Herauslösen von Textteilen aus ihrem Kontext, sodass sie unabhängig davon verwendet werden können. Kopierte Textteile können in andere Anwendungen transportiert werden. Mit einem ›Mindmap‹-Verfahren wurde die Ursprungsidee der ›Assoziationsräume‹ von BERGHOFF implementiert. Es dient zur assoziativen Visualisierung unbewusster, vorbegrifflicher Gedankenverbindungen, indem textuelle Strukturen einer freien Gedankenassoziation durch Verschriftlichung auf einer Fläche zu komplexen Strukturbildern gestaltet werden. Die Wahrnehmung des Schreibenden schaltet um von der linearen Assoziation zum komplexen ›Mustererkennen‹. Ausgehend von einem ›Schlüsselbegriff‹ oder von einem Satz werden so spontane Assoziationen im Umkreis des Ausgangsthemas aufgeschrieben und Zusammenhänge z.B. durch Linien verbunden. ›Mindmaps‹ sollen dazu dienen, verdeckte Textstrukturen durch freies Anordnen von Textmaterial zu visualisieren und so bewusst zu machen. Ein ›Koffer‹ dient dazu, Textboxen abzulegen, die auf einer ›Textbühne‹ keinen Platz finden oder erst zu einem späteren Zeitpunkt in ein Arrangement auf der Textbühne eingebracht werden sollen. Er ermöglicht die komfortable Ablage und den Wiederaufruf von Textboxen sowie den Transport von Inhalten zwischen den Arrangements. Das Einfügen eines Hintergrundbildes hinter einen Text kann zu einer anderen Lesart eines Textes führen, weil das Lesen einen neuen visuellen Kontext mit eigenen Informationen enthält, die mit den Informationen des Textes in Verbindung gebracht werden.

Hintergrundbilder können als ›Kulisse‹ für einen Text genutzt werden – der Text wird nicht illustriert, sondern inszeniert.<sup>1</sup>

U.a. findet sich ein von BERGHOFF (2001) didaktisch aufbereitetes multimediales Handlungsangebot zu Ernst Jandls »wien: heldenplatz«. Das im Arrangement angebotene medial orientierte literarische Konzept ist nach seinen Angaben gekennzeichnet durch ›sprachästhetische Bewusstheit‹ und ›mediale Selbstreflexivität‹. Die Arrangements sind konzipiert für den medienintegrativen Einsatz im Deutschunterricht der Sekundarstufe II.

Bei der Arbeit mit der Lernumgebung ›im Unterricht – aber auch zu Hause‹ sollen Produkte (›Arrangements‹) entstehen, die zur Kommunikation innerhalb einer Lerngruppe (in Klein-

---

<sup>1</sup> Aus der Druckfassung der Hilfe zu ›Texte.Medien‹. In: BEKES / FREDERKING (2001), S. 29

gruppen oder im Unterrichtsgespräch) motivieren, deshalb sollten die Arbeitsprodukte dokumentierbar und austauschbar sein.

Zum Kriterium für die Qualität und die Nutzbarkeit der erstellten Arrangements im Unterrichtsprozess wird deren diskursiver Gehalt. Die Differenz zwischen verschiedenen erarbeiteten Konstellationen auf dem Bildschirm wird zum [...] Ausgangspunkt anregender Unterrichtskommunikation. [...] Die Präsentation und Diskussion unterschiedlicher Gestaltungen kann [...] eine [...] Alternative zu dem bis heute in vielen herkömmlichen [...] Lernprogrammen vorherrschenden Wahr/Falsch-Feedback-Paradigma bieten.<sup>1</sup>

Die Software orientiert sich explizit am ›Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht‹, textanalytische Impulse sind eher konventionell gehalten und rechtfertigen u.E. den Medieneinsatz nicht.<sup>2</sup> Medienadäquat hingegen sind die Operationsmöglichkeiten auf dem Bildschirm: digitalisierte Elemente verschiedener Ausgangsmaterialien<sup>1</sup> können aufgerufen, kombiniert und bearbeitet werden. Lernende können z.B. mit Bild-Ton-Collagen auf Texte reagieren. Interne und externe Materialien können von Lehrenden oder Lernenden ausgewählt und zu eigenen Arrangements zusammengestellt werden. So ergeben sich u.a. innovative Möglichkeiten der Leistungsanforderung.

### **›Interpretationen & Modelle für den Deutschunterricht‹**

Mit der CD-ROM ›Interpretationen und Modelle für den Deutschunterricht‹ ist nach Angaben des Cornelsen Verlags von OSSNER u.a. (2002) ein neuartiges literaturdidaktisches Werkzeug zur Unterrichtsvorbereitung für Lehrkräfte im Cornelsen Verlag herausgegeben worden. Im Blickpunkt stehen repräsentativ ausgewählte literarische Werke von der Klassik bis zur Gegenwart. Die CD-ROM bietet Inhaltsangaben, Interpretationen und didaktische Modelle, die das jeweilige Werk in den Unterrichtszusammenhang betten sollen. Neben den ca. 500 (!) Interpretationen und didaktischen Modellen finden sich auch ausdrucksstarke Tafelbilder, Arbeitsblätter, Klausurvorschläge, Kontextmaterialien, Abbildungen sowie Literatur-, Ton-, Film- und Internethinweise, die dann im ›Klassenzimmer‹ von den Lernenden bearbeitet werden sollen. Die Werkauswahl orientierte sich u.a. an Lektüreempfehlungen der verschiedenen Lehrpläne und soll so die Altersstufen der Klassen 5 bis 13 abdecken. Als weitere Features bietet die CD-ROM ein Lexikon mit literarischen Stichwörtern und Biografien aller Autorinnen und Autoren und anderer für das Verständnis wichtiger Persönlichkeiten. Über eine Online-Funktion können die Lehrenden auf die Internetseite ›[www.cornelsen.de/interpretationen-und-modelle](http://www.cornelsen.de/interpretationen-und-modelle)‹ gelangen, auf der aktuelle Link-Tipps und weitere Unterrichtsideen und –materialien eingestellt sind. Die Hypertextstruktur, durch die sämtliche Inhalte der CD-

---

<sup>1</sup> ebenda, S. 36

<sup>2</sup> »Arbeitsanregung: [...] Lesen Sie den Text aufmerksam durch und überprüfen Sie, welche Sinne die Beschreibung anspricht. Markieren Sie die Wörter, die bestimmte Sinne ansprechen, farblich [...]« Aus einem didaktischen Arrangement von ›Texte.Medien‹ zu ›Das Neonlicht‹ von WATERHOUSE (1993)

ROM untereinander verlinkt sind, erlaubt die Suche nach literarischen Texten, Autoren, Epochen, Themenkreisen nach Begriffen eigener Wahl wie Natur, Krieg und Liebe.

Medienadäquat ist vor allem der schnelle und umfassende Zugriff auf Informationen unterschiedlichster Art durch die hypertextuelle Struktur des Programms, die Inhalte selbst sind jedoch ›konventionell‹ aufbereitet, d.h. sie folgen den aktuellen literaturdidaktischen Forderungen. Der Computereinsatz im Unterricht ist nicht explizit vorgesehen, das Produkt beschränkt sich auf die medienunterstützte Unterrichtsplanung.

### 3.4.1.3 Fazit

Die o.g. aktuellen ›Stichproben‹ bestätigen im Wesentlichen die Einschätzung von KEPSER (1999), der ›gute Ansätze‹ bei den hypertextuellen Lernumgebungen konstatierte, gleichzeitig aber in Frage stellte, ob das Medium hinsichtlich seiner spezifischen Funktionalität adäquat genutzt wird.<sup>2</sup> Die Frage, ob ein konventionelles Medium nicht genauso oder vielleicht sogar besser für die didaktische Aufbereitung eines Lehrinhaltes geeignet ist, trat in der ersten ›Technikeuphorie‹ Mitte der 90er Jahre zunächst in den Hintergrund. Die ›Ernüchterungsphase‹ hat längst begonnen, trotzdem ist vor allem bei den kommerziellen Anbietern der ›Marktdruck‹ immens hoch. Schulbuchverlage fühlen sich gezwungen, im digitalen ›Ergänzungsbereich‹ Produkte anzubieten, um der Nachfrage seitens der Schulen und der Eltern nachzukommen. Dabei ist der sinnvolle Medieneinsatz *nicht* die entscheidende Kategorie. Die starke Produktorientierung der Verlage bei der Entwicklung ist mehr auf die Erzeugnisse der Konkurrenz fixiert, als auf die tatsächliche Verwendbarkeit im Unterricht. Konkrete Einsatzmöglichkeiten der verfügbaren Software gehen deshalb am Bedarf z.B. eines medienintegrativen Literaturunterrichts noch immer weitgehend vorbei.

Die Ursachen dafür sind vielschichtig: KEPSER warf der Fachdidaktik selbst vor, dass sie sich zu sehr auf das Medium Buch beschränkt (hat) und zu wenig Fachvertreter mit den Möglichkeiten der Neuen Medien vertraut sind.<sup>3</sup> Vielleicht auch eine grundlegende Medienskepsis, die auf eine ›Verdrängungsangst‹ nach dem Motto ›Gates vs. Gutenberg‹ zurückzuführen ist. Der Computer steht diesen Befürchtungen zufolge den genuinen Interessen der Literaturdidaktik entgegen, weil er verantwortlich gemacht wird für das (immer noch) rückläufige Les- und Literaturinteresse bei Kindern und Jugendlichen, was zu einer ›Vermeidungshaltung‹ bei den Vertretern des Fachs führen kann. Die Rückbesinnung auf den ›Kanon‹ ist dann die ›reflexhafte‹ Suche nach Halt und Orientierung in den ›endlosen Weiten des Cyberspace‹.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> z.B. Texte, Film-, Bild- und Tondokumente

<sup>2</sup> Vgl. KEPSER (1999), S. 123

<sup>3</sup> Vgl. KEPSER (1999), S. 123, 355f.

<sup>4</sup> Signifikante Untersuchungsergebnisse in Bezug auf Ursachen der ›Medienskepsis‹ bei Deutschdidaktikern liegen bislang noch nicht vor.

Auch aus diesen Vorbehalten heraus ist u.E. zu erklären, warum bislang (zu) wenige Fachdidaktiker bereit waren, sich auf eine digitale Aufbereitung literarischer Gegenstände einzulassen.

Mangels konkreter Versuche fehlen Erfahrungen mit Entwicklungsprozessen, die sich mit ›Didaktischem Design‹ befassen. CD-ROM-Produktionen sind auch deshalb wenig überzeugend, weil die Auseinandersetzung der Fachdidaktik mit dem ›Hypermedium‹ sehr produktorientiert verläuft. Eine (medien-) didaktische Grundlegung konnte sich von den ›buchorientierten‹ Entwicklungskonzepten bis jetzt nicht emanzipieren.

Fast alle Produktionen erweisen sich als CD-ROM-typische Zweitverwertungen.<sup>1</sup>

So kommen digitale Lernangebote für den Literaturunterricht im (teil-) virtualisierten Schulbuchformat auf den Markt, weil Investoren (z.B. Schulbuchverlage) die hohen Entwicklungskosten und noch mehr das hohe Risiko des Scheiterns scheuen.<sup>2</sup> Innovative Medienkonzepte für den Literaturunterricht konnten sich (noch) nicht etablieren. Die oben beschriebene ›Marktverzögerung‹ lässt sich u.E. auf Mängel bei den Entwicklungsprozessen in den Verlagen zurückführen. Entscheidend ist der ›Übergabepunkt‹ von der Planung zur Produktion. Solange beide Phasen mehr oder weniger getrennt voneinander ablaufen, bleibt das Risiko eines für die Fachdidaktiker unbefriedigenden Produkt-Ergebnisses hoch. Hauptschwierigkeit bei den o.g. Prozessen ist die Kommunikation zwischen den verschiedenen Expertengremien. Die zu beobachtende Ergebnis- bzw. Produktorientierung der Verlage ›übergeht‹ derzeit noch die von KEPSEK geforderte grundlegende Auseinandersetzung der Fachdidaktik mit dem Medium. Dazu gehört wesentlich der Aufbau einer Medienkompetenz bei den involvierten Fachdidaktikern<sup>3</sup> und die möglichst präzise Verständigung der an Planung *und* Umsetzung beteiligten Experten. Eine umfassende Kooperation der Fachdidaktik mit der Informatik und der Mediendidaktik, d.h. ein intensiver Dialog über die gesamte Dauer des Entwicklungsprozesses einschließlich Planung, Implementierung, Evaluation und Modifikation, ist deshalb unumgänglich.

Lyrikdidaktische Anforderungen beispielsweise werden durch mediendidaktische Anforderungen nicht nur beeinflusst, sondern erst im Laufe des Software-Entwicklungsprozesses, der die mediendidaktischen Möglichkeiten im Wechselspiel mit den fachdidaktischen Überlegungen überhaupt erst aufzeigt, erarbeitet. Ähnliches gilt für Oberflächendesign- und Technikaspekte: einerseits ›folgen‹ sie den didaktischen Vorstellungen, andererseits wirken sie kreativ auf diese zurück. Keiner dieser angesprochenen Bereiche stellt eine bloße Randbedingung des Verfahrens dar, sondern ist in kreativer Weise eingeflochten. [...] So ist es zum Beispiel keine Selbstverständlichkeit, dass bei der Entwicklung technischer Produkte die Anforderungen potenzieller Kunden tatsächlich im Vordergrund stehen. Stattdessen bestimmen oft Entwickler, also in diesem Fall Techniker mit dem Ver-

---

<sup>1</sup> KEPSEK (1999), S. 203

<sup>2</sup> Ca. 80% der Software-Produktionen scheitern. Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 3.2.2 Bedarfsgerechte Produktgestaltung

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 3.7.2 Anforderungen an den Fachdidaktiker

ständnis ihrer Lebenswelt die Leistungsmerkmale, was dann oft zu entsprechenden ergonomischen Fehlleistungen aus der Sicht der Produktanwender, also zu nicht bedarfsgerechten Produkten führt.<sup>1</sup>

Die o.g. Produktmängel bzw. das Scheitern von Entwicklungsprozessen legt u.E. den Versuch nahe, die Zusammenarbeit von Experten relevanter Disziplinen (Fachdidaktik, Mediendidaktik, Bildungsinformatik, Didaktisches Design etc.) für die Konzeption und Implementierung von computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements weitreichend kooperativ anzulegen und in Bezug auf die mediale Umsetzung die (fach-) didaktischen Forderungen (s.o.) v.a. durch mediendidaktische Aspekte zu ergänzen.

### **3.4.2 Mediendidaktische Orientierungen**

Die Geschichte der Mediendidaktik [ist] in ihrer zeitlichen Dimension weitgehend identisch mit der des Unterrichtens selbst, denn immer schon sind technische Hilfsmittel zur Kommunikation und Verständigung im Alltag sehr schnell nach ihrem Aufkommen auch zu Zwecken der Belehrung und des Unterrichtens genutzt worden.<sup>2</sup>

Deshalb steht die Mediendidaktik in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der allgemeinen Didaktik und wird nach HÜTHER u.a. (1997) als eines ihrer Teilgebiete angesehen. Sie beschäftigt sich einerseits mit Fragen der Mediengestaltung, andererseits mit der Auswahl und den Einsatzmöglichkeiten geeigneter Medien für Lehr-Lernsituationen.

Die Mediendidaktik beschäftigt sich mit der Frage, wie Informationen und Kommunikationen unter den besonderen Bedingungen des mediengestützten Lernens und Lehrens zu konzipieren sind.<sup>3</sup>

Da das Medium direkten Einfluss auf die Charakteristik des Lehr-Lernprozesses hat, müssen sich fachdidaktische Konzeptionen u.a. an mediendidaktischen Erkenntnissen orientieren. Mit einer Ausweitung der Literaturdidaktik zur Mediendidaktik, wie ZIESENIS (1998) sie forderte,<sup>4</sup> ist es nicht getan, denn damit würde nur die Gegenstandsseite der Medien, durch die Ausweitung des Literaturbegriffs legitimiert, berücksichtigt, nicht aber der Vermittlungsaspekt. Wichtige Impulse für das Modell der Medialen Textwerkstatt Deutsch kamen u.a. von der ›gestaltungsorientierten Mediendidaktik‹.

---

<sup>1</sup> GANS / SCHÄFER (2003)

<sup>2</sup> HÜTHER / SCHORB / BREHM-KLOTZ (1997), S. 210

<sup>3</sup> KERRES (2001), S. 43

<sup>4</sup> Vgl. ZIESENIS (1998), S. 391 – Analog forderte VOGT (1998) eine Ausweitung der Literatur- zur Medienwissenschaft (Vgl. VOGT, 1998, S. 12ff. in Kap. 3.1.1 Der Textbegriff).

### 3.4.2.1 ›gestaltungsorientierte Mediendidaktik‹

Die gestaltungsorientierte Mediendidaktik<sup>G</sup> beschäftigt sich nach KERRES (2001) mit der professionellen Produktion von mediengestützten Lernangeboten und verfolgt dabei einen präskriptiven Ansatz der Lehr-Lernforschung. Einerseits fordert sie von didaktischen Medien, dass sie zur Lösung von Bildungsproblemen bzw. zur Umsetzung von Bildungsanliegen beitragen, andererseits stellt sie in Frage, ob Medientechniken oder Medien an sich eine didaktische Qualität innewohnt. Die gestaltungsorientierte Mediendidaktik geht davon aus, dass didaktische Qualität dann zustande kommt, wenn die Konzeption, Entwicklung und Einführung des Mediums als Element einer Lernumgebung ein Bildungsproblem angemessen adressiert.<sup>1</sup>

Die Professionalisierung findet, so unsere Erfahrung, zunächst und in erster Linie an der Peripherie der einzelnen Disziplinen statt: Erst wenn Fachdidaktiker sich mit den Medientechniken auseinandersetzen und umgekehrt Mediendesigner<sup>2</sup> und Medientechniker<sup>3</sup> sich mit dem Gegenstandsbereich und seinen Didaktisierungsproblemen befassen, kann bei allen Beteiligten ein Bewusstsein für die Chancen und Probleme einer ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹ entstehen.

Die von KERRES entworfene ›gestaltungsorientierte Mediendidaktik‹ fragt nach der Begründung und der Funktion des Medieneinsatzes im Bildungskontext, analysiert die Zielgruppe und die Lernsituation, spezifiziert die Inhalte und Ziele des Lernangebots, präzisiert die didaktische Struktur des Lernangebots und plant die Lernorganisation.

Die Konzeption mediengestützter Lernangebote bedarf einer wesentlich rigideren Planung als die Konzeption personalen Unterrichts, da die Flexibilität der Lehrperson *in* dem Medium abzubilden ist. Fehler in der Planung können durch Spontaneität im Unterrichtsgeschehen nicht mehr ausgeglichen werden.<sup>4</sup>

Auch wenn in computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements Lehrende grundsätzlich Lernhandlungen unterstützen können, müssen die ›Interventionsmöglichkeiten‹ des Lernprozesses und die Lernhandlungsoptionen *im* medialen Lernangebot detailliert geplant werden. KERRES mahnt generell eine ausreichende didaktische Konzeption bezüglich der Anwendung von Lehr-Lernsystemen an, statt technisch aufwändige Software zu entwickeln. Es wird in verschiedenen Zusammenhängen die Forderung nach eingehender didaktischer und methodischer Aufbereitung von Lehrinhalten erhoben, die von einer zu starken ›Produktorientierung‹ bei den bisherigen Entwicklungen vernachlässigt worden ist (s.o.). Die Diskrepanz zwischen überzogenen Erwartungen und mangelhaften Produkten sollte u.E. nicht dazu führen, das

---

<sup>1</sup> Vgl. KERRES (2001), S. 54

<sup>2</sup> z.B. Didaktische Designer oder Mediendidaktiker

<sup>3</sup> z.B. Bildungsinformatiker oder Programmierer

<sup>4</sup> KERRES (2001), S. 52

Medium generell als Hilfsmittel aus dem Literaturunterricht zu verbannen. Dazu ist das didaktische Potenzial noch nicht hinreichend ausgelotet worden. Man musste die Sache grundlegender angehen, um sich der spezifischen Vorzüge des Computers fachdidaktisch nutzbringend bedienen zu können.<sup>1</sup>

### **3.4.2.2 Medien als Lernprozesse unterstützende ›Werkzeuge‹**

KERRES sieht in allen Medien- und Kommunikationstechniken, von der Wandtafel oder dem Tageslichtprojektor bis hin zu Videokonferenzen und dem Internet, grundsätzlich ›Werkzeuge‹, die zur Erarbeitung, Sammlung, Aufbereitung und Kommunikation von Wissen genutzt werden können.

Vor allem da, wo die Auseinandersetzung mit Inhalten direkt unterstützt werden kann, wo aufbereitete Inhalte Lernprozesse begünstigen, weil sie die individuelle ›Transformationsleistung‹ der Lernenden bei der Aneignung fördern, können digitale Medien Lehr-Lernsituationen unterstützen. Bei der (Re-) Präsentation von Sachverhalten muss, wie bei jedem anderen Lernmedium auch, eine didaktische Aufbereitung erfolgen. Die Beurteilungskriterien dafür können nach KERRES u.a. aus kommunikationswissenschaftlichen Modellen abgeleitet werden.

An wen wendet sich das Medium? Was ist die Aussage? Wie wird die Aussage formal und ästhetisch präsentiert? Ist sie eindeutig formuliert und überzeugend umgesetzt? Werden Möglichkeiten des Mediums so genutzt, dass sie das Verstehen der Aussage unterstützen? Orientiert die Darstellung sich an den Voraussetzungen, Erwartungen und Kenntnissen der Zielgruppe?<sup>2</sup>

Solche Kriterien beziehen sich nicht mehr nur auf die Qualitäten des Mediums an sich, sondern auch auf seine Anwendung in einer didaktischen Kommunikationssituation. Medien sind integrale Bestandteile von Lehr-Lernsituationen und müssen im prozessualen Zusammenhang des Gesamtarrangements geplant werden. Um Lehrenden bzw. Lernenden Inhalte in computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements adäquat anbieten zu können, erfordert die didaktische Aufbereitung einen hohen Aufwand. Dieser kann nur dann zielführend betrieben werden, wenn die am Entwicklungsprozess partizipierenden ›Domänenexperten‹<sup>G</sup> über unterschiedliche Kompetenzen verfügen, die sich ›überschneiden‹.<sup>1</sup>

Prozessorientierung unter mediendidaktischen Gesichtspunkten heißt, Operationen im Rahmen des Lehr-Lernprozesses medial so zu unterstützen, dass Abläufe zielgerichtet (nicht zwangsläufig stringent) stattfinden können und dabei Interessenlagen, Vorwissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten etc. berücksichtigt werden (s.o.). Im Zusammenhang mit den Neuen Medien sind dabei die Unterscheidungskategorien ›Interaktion‹ und ›Interaktivität‹ relevant.

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 3.7.1 Kooperationsansätze

<sup>2</sup> KERRES (2001), S. 99



### 3.4.2.3 Medien als Mittel der Interaktion

Lehren und Lernen mit medialen Arrangements wird im Rahmen des Lehr-Lernprozesses häufig als ›interaktiv‹ charakterisiert: Lehrende und Lernende interagieren, und werden dabei mehr oder weniger medial unterstützt. KERRES (2001) wies auf neue Formen und Grenzen der ›Interaktivität‹ bei den computerbasierten Lehr-Lernangeboten hin. Der Begriff ›interaktive Medien‹ beschreibt für ihn zunächst eine technische Eigenschaft eines informationsverarbeitenden Systems, nämlich die Fähigkeit des ›wahlfreien Zugriffs‹ auf Informationen vor Ort oder über Netze sowie den Austausch von Informationen mit entfernten Personen (andere Lernende, Lehrende, Autoren, Tutoren etc.). SCHULMEISTER (2002) unterschied ›Interaktivität‹ von ›Interaktion‹<sup>G</sup>:

Der Begriff Interaktivität bezogen auf ein Lernprogramm meint die Häufigkeit und Dimension technisch medierter Aktionen, z.B. die Unterbrechung einer Programmprozedur. Der Begriff Interaktion hingegen bezeichnet den Umgang des Lernenden mit den symbolischen Inhalten des Lernprogramms.<sup>2</sup>

Es ist ein Irrglaube, dass nur sogenannte ›interaktive Medien‹ auf CD-ROM oder im Internet, einen interaktiven Zugriff erlauben: Jedes Buch oder sogar jedes Video kann (und wird in der Regel) interaktiv bearbeitet werden, durch Vor- und Zurückblättern/ -spulen, das Anbringen von Eselsohren und vielem mehr.<sup>3</sup>

Der Begriff ›Interaktion‹ bezieht sich auch nach KERRES auf *technische* Eigenschaften des Systems und beschreibt keine *Qualität* des wechselseitigen Agierens und Reagierens zwischen Lerner und System oder anderen Personen. Für ihn ist ein solcher sozialwissenschaftlicher Horizont des Begriffs Interaktion, der in der Diskussion über interaktive Medien oft mit-schwingt, irreführend. Denn trotz einer Charakterisierung als ›interaktive‹ Medien fallen bei didaktischen Anwendungen zuallererst die Einschränkungen gerade der Interaktion auf. Wenn man computergestützte Lernprogramme mit personalem Unterricht vergleicht, sind z.B. dialogische Formen der Kommunikation ausgeschlossen.<sup>4</sup>

Das wechselseitige Aufeinander-Eingehen im Dialog und letztlich wechselseitige Beeinflussen in einem zeitlich überdauernden Prozeß [...] ist mit »interaktiven« Medien gerade nicht möglich. Schließlich sind Äußerungen des Lernenden üblicherweise auf Eingaben per Tastatur oder Maus beschränkt. Und selbst bei natürlichsprachiger Eingabe wird das Computersystem die Vielfalt der menschlichen Ausdrucksmöglichkeiten (gerade im para- und nonverbalen Bereich) nicht erfassen.<sup>1</sup>

Wenn Interaktivität im didaktischen Kontext mit Lehrmethoden verbunden ist, hängt der Grad der Interaktivität von der Methode und nicht primär vom Medium ab, mit der diese Interaktivität realisiert werden soll. Von einem Medium selbst ein Mehr an Interaktion für den Unterricht zu erwarten, führt also in die Irre, wenn der Verwendungskontext nicht genauso

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 3.7.2 Anforderungen an den Fachdidaktiker

<sup>2</sup> SCHULMEISTER (2000) in: KAMMERL (2000), S. 47

<sup>3</sup> KERRES (2001), S. 280

<sup>4</sup> Vgl. KERRES (2001), S. 100 bzw. HÜTHER / SCHORB / BREHM-KLOTZ (1997), S. 296f.

reflektiert wird. Die Einschränkungen der Interaktionsmöglichkeiten bei computerunterstützten Lehr-Lernprogrammen müssen bei der Prozessorientierung bedacht und bei der Entscheidung für oder gegen eine mediale (genauer: digitale) Aufbereitung eines Lerngegenstandes berücksichtigt werden.

Die vorliegende CD-ROM ist ein neuartiges Werkzeug für Lehrende und Lernende, mit dem sich handlungs- und produktionsorientierte Lernszenarien entwerfen und bearbeiten lassen. Lehrer(innen) können mit dieser CD-ROM [...] interaktive Arbeitsblätter für den Unterricht vorbereiten, Schüler(innen) können mit diesen Arbeitsblättern im Unterricht umgehen und ihre Ergebnisse auf vielfältige Weise austauschen und kommunizieren. Der Computer wird als Medium des Lernens genutzt; so werden herkömmliche Lernprozesse ergänzt, nicht ersetzt.<sup>2</sup>

Dieser Ausschnitt einer Handreichung für den Einsatz der Lernsoftware ›Texte.Medien‹ des Schroedel Verlags verdeutlicht die Intention, die CD-ROM als Ergänzung im Verbund mit konventionellen Medien zu verwenden. Das Lehrangebot sieht u.a. einen ›vorbereiteten‹ Medienwechsel vom virtuellen zum realen Arbeitsblatt vor, Lehrende können ›interaktiv‹ mit dem Computer aus vorgegebenen oder selbst eingestellten Informationen ein ausgedrucktes Lernangebot zusammenstellen.

Der Ansatz der Medialen Textwerkstatt Deutsch sollte im Rahmen der Prozessorientierung unterschiedliche fachdidaktische Gewichtungen zulassen.<sup>3</sup>

#### **3.4.2.4 »Lernen mit Medien funktioniert anders«**

Lernen mit Medien funktioniert anders als eine Unterweisung durch Personen und muss damit anderen Gestaltungsprinzipien unterliegen. Die reine Nachahmung personalen Unterrichtens – als Ersatz von Lehrpersonen – erscheint nicht adäquat.<sup>4</sup>

Die Konzeption eines computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements sollte Fragen nach der impliziten und expliziten ›Vermittlung‹ zwischen bereitgestellten Materialien und den Lernenden im Lernangebot klären. Analog zur Unterrichtsplanung mussten essentielle Lehr-Lernhandlungen zu Handlungsabfolgen<sup>5</sup> ausdifferenziert, d.h. die Interdependenz von Lernhandlungen und intervenierenden Lehrhandlungen operationalisiert werden. Bei der Transformation literarischer Gegenstände in Lerngegenstände sollten u.a. Aufgaben<sup>6</sup> konzipiert und schrittweise ›materialisiert‹ und ihre Abfolge<sup>7</sup> bzw. ihre Hierarchie geklärt werden. Hypothesen über zu erwartende Ergebnisse ermöglichten ein ›Lernhandlungsszenario‹, das zunehmend exakter die Anforderungen an ein LLA beschrieb. Im Spannungsfeld zwischen

---

<sup>1</sup> KERRES (2001), S. 100

<sup>2</sup> BEKES / FREDERKING (2001), Broschüre zur CD-ROM, S. 3f.

<sup>3</sup> z.B. ›produktionsorientiertes Schreiben‹ oder ›heuristisches Schreiben‹

<sup>4</sup> KERRES (2001), S. 96. Die Aufgaben des ›Didaktischen Designs‹ werden in Kapitel 3 erörtert (s.u.). Vgl. KAISER / KAISER (1994), S. 242: »Didaktik ist [...] die nach bestimmten Prinzipien durchgeführte und auf allgemeine Intentionen bezogene Transformation von Inhalten zu Unterrichtsgegenständen.«

<sup>5</sup> auch optionale Handlungsalternativen bzw. Handlungssituationen

<sup>6</sup> z.B. als Handlungsimpulse oder zur Lernzielkontrolle

<sup>7</sup> z.B. optional, sequentiell, verbindlich

didaktischer Eng- und Weitführung wurden Steuerungsentscheidungen notwendig, die von sequenziellen Lerngängen bis hin zur Freiarbeit reichten.

Obwohl die Verwendung eines Lehr-Lern-Arrangements den personalen Unterricht nicht ersetzen, sondern ergänzen sollte, musste geklärt werden, in welcher Form zwischen den bereitgestellten Materialien und den Lernenden unter den formulierten Zielsetzungen ›vermittelt‹ werden kann, damit es überhaupt zu Lernhandlungen kommt, denn Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit der Lernenden wurden als Anforderungen an das System formuliert. Gefragt war nach der Lernorganisation innerhalb des Systems.

### **3.4.2.5 Didaktisch-methodische Strukturierung medialer Lernangebote**

KERRES (2001) nennt für die didaktisch-methodische Strukturierung medialer Lernangebote die vier Strukturprinzipien ›Exposition‹, ›Exploration‹, ›Konstruktion‹ und ›Kommunikation‹, die einander ergänzen können.<sup>1</sup>

#### **Exposition<sup>G</sup>**

Bei der ›Exposition‹ geht es um die zeitliche Strukturierung von Lernangeboten, d.h. die schrittweise Präsentation von Lerninhalten. Bei der Konzeption müssen ›Lernaktivitäten‹ vorbereitet werden.

Lernmotivation und Aufmerksamkeit sind sicherzustellen, etwa durch Anknüpfen an konkrete Beispiele, Verweis auf bereits Erlerntes, Aufbau angemessener Erwartungen etwa durch Nennen von Lehrzielen, Überprüfen von Vorkenntnissen, Einordnen in übergeordnete Lehrpläne/ -ziele, Vorstellen der Kursübersicht<sup>2</sup>

Dazu ist eine eingehende Bedingungsanalyse der Lerngruppe notwendig und eine Transparenz über die beabsichtigten Lehrziele.

Lernangebote sollen sowohl abstrakte Information wie konkretes Material beinhalten; die Sequenz der Präsentation ist zu strukturieren [...]die reine *Präsentation* von Information reicht nicht aus: es sind Angebote vorzusehen, die *Aktivitäten* des Lernalers erfordern [...] die Überprüfung des Lernfortschritts dient der Unterstützung des *Lehr-* ebenso wie des *Lernprozesses*; die Qualitätssicherung ist statt des Prüfungscharakters hervorzuheben.<sup>1</sup>

Nach KERRES sollten Lernerfolgskontrollen als Angebot zur Selbstkontrolle betrachtet werden und sind nur dann sinnvoll, wenn sie tatsächlich einen diagnostischen Wert haben. Eine Möglichkeit besteht in der Lernweganalyse, wobei durch entsprechende Software die zeitliche Folge, in der Lernende Informations- oder Lernangebote auswählen und die Art und Weise wie sie sie bearbeiten, aufgezeichnet wird. Bei der Überprüfung lauffähiger Prototypen z.B. eines computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements sieht KERRES in der Inspektion dieser Verläufe gemeinsam mit den Lernenden eine aufschlussreiche Grundlage für die Pro-

---

<sup>1</sup> Vgl. KERRES (2001), S. 186

<sup>2</sup> KERRES (2001), S. 199

grammverifikation. Das setzt allerdings ein ›Produkt‹ in Form eines lauffähigen Prototypen voraus.

## Exploration

KERRES begreift exploratives Lernen als ›entdeckendes, forschendes oder autonomes Lernen‹, fordert von Lernumgebungen Angebote, die Lernende motivieren, sich eigenständig mit einem Gegenstand auseinander zu setzen.

Die Person steckt sich selbst ein Lernziel: Sie möchte etwas wissen oder können. Die Person initiiert verschiedenartige Handlungen, um dieses selbst gesteckte Ziel zu erreichen: Sie entscheidet, welche Lernaktivitäten in welcher Sequenz auszuführen sind. Das Lernen vollzieht sich dabei nicht als linearer Prozeß von einer Thematik bzw. Schwierigkeitsstufe zur nächsten, sondern eher spiralenförmig: Die Person tastet sich in verschiedene Richtungen weiter, sie kann sich in Sackgassen begeben, bevor sie an eine frühere Stelle zurückkehrt etc.. Der Vollzug dieser Aktivitäten wird als befriedigend erlebt (und nicht [nur] das Handlungsergebnis).<sup>2</sup>

Exploratives Lernen<sup>G</sup> basiert auf dem menschlichen Neugiermotiv, das durch neue, überraschende, inkongruente oder komplexe Informationen bzw. Situationen aktiviert werden kann. KERRES fordert von einem computerunterstützten LLA, dass es zu bestimmten *Lernaktivitäten* motiviert aber auch Wiederholungen anbietet. Es sollte Verweise (sog. ›Weiterführungen‹) zu anderen Lernangeboten beinhalten und so zu z.B. zu Vertiefungen motivieren. Für die Entwicklung fordert er zunächst eine ›sachlogische Strukturierung‹ des Lerninhalts und Überlegungen, wie sich die Lernenden beim Abruf der Informationen orientieren können. Gerade für exploratives Lernen hat die Gestaltung der Benutzeroberfläche große Bedeutung und muss deshalb zu einer zentralen (medien-) didaktischen Frage des Entwicklungsprozesses werden.

Für die Unterstützung explorativen Lernens bietet sich die hypertextuelle Strukturierung von Lehrinhalten an, weil ein System ›inkrementell‹<sup>G</sup> entwickelt werden kann, d.h. zu Beginn liegt nur eine vage Konzeption des Informationssystems vor, die sich im Laufe der Zeit verfeinert.<sup>3</sup>

## Konstruktion

Mediensysteme können nach KERRES als ›Werkzeuge‹ zur ›Konstruktion‹<sup>G</sup> von Wissen eingesetzt werden. Jedes Medium zur Bearbeitung und Speicherung von Informationen kann als generisches Werkzeug bei Lernaktivitäten Verwendung finden. Informationen können gesammelt, strukturiert, ausgewertet und präsentiert werden. Die Möglichkeit der ›Annotation‹, d.h. das Anbringen von Anmerkungen, Lernhilfen oder Verweisen, stützt den Aufbau kogni-

---

<sup>1</sup> KERRES (2001), S. 199

<sup>2</sup> Ebenda, S. 218

<sup>3</sup> Vgl. KERRES (2001), S. 228 – Wir bezeichnen dieses Merkmal des Entwicklungsprozesses als ›hermeneutisch-zyklisch‹ (Vgl. Kap. 4 – Prozess – ›Process‹)

tiver Strukturen beim Lerner. Multimedia ist nicht nur ein technischer Medienverbund, sondern beinhaltet ein methodisches Instrumentarium zur Präsentation und zur aktiven Auseinandersetzung und Kommunikation von Inhalten (z.B. Textverarbeitungssysteme oder E-Mail). KERRES weist auf die Begrenztheit und Beschreibbarkeit arrangierter Lernerfahrungen in digitalen Lernumgebungen hin, weil die spezifische Realisierung eine vorherige Definition möglicher Lernerfahrungen beinhaltet.<sup>1</sup> Allerdings kann das ›didaktische Potential‹ eines Gegenstands, der im Kontext einer vorbedachten Lernsequenz arrangiert wurde, für die Lernenden bei explorativem Vorgehen in ganz anderen Zusammenhängen relevant werden.<sup>2</sup>

### **Kommunikation**

Soll ein computerunterstütztes LLA Kommunikation zwischen Menschen ermöglichen, müssen Varianten personaler Interaktion in das Arrangement integriert werden. Durch einen Zugang zu lokalen Netzen oder dem Internet ist es möglich, auf externe Lernmaterialien zuzugreifen oder mit räumlich (und zeitlich) entfernten Personen zu kommunizieren.

Eine Aufgabe für die Entwicklung sollte darin bestehen, die Lernumgebung so zu gestalten, dass sie tatsächlich zur Kommunikation anregt. Dazu muss nach der spezifischen Relevanz kommunikativer Elemente an bestimmten Stellen im LLA gefragt werden. Z.B. könnte das Ziel einer Lernsequenz erst dann erreicht sein, wenn die Lerner/innen sich im Diskurs ausgetauscht, die verschiedenen Positionen verstanden und abgewogen haben und ihren eigenen Standpunkt daraus ableiten können. Das LLA muss deshalb durch Kommunikationsanlässe (›Reize‹) strukturiert werden, die sich auf das Lehrziel beziehen.

Was passiert aber, wenn ein Teilnehmer nun auf den gesetzten Reiz, der vorgegebenen Kommunikationsanlass (z.B. Lernaufgabe), mit einem Beitrag reagiert? Hier muss sichergestellt sein, dass die Person erleben kann, dass sich der Beitrag ›gelohnt‹ hat, d.h. wie wird auf den Beitrag einer Person reagiert? Es ist vorab zu überlegen, wie die *Reaktionsseite* [...] gestaltet werden kann.<sup>3</sup>

Es geht darum, Informationen zu präsentieren und Kommunikationsprozesse anzuregen, damit die Auseinandersetzung mit Lehr-Lerninhalten gefördert wird. Im Zusammenhang mit einem computerunterstützten LLA muss deshalb die Bedeutung ›interpersoneller Kommunikation‹ geklärt werden. Es gilt zu erörtern, ob und in welchem Ausmaß dem Medium Lehrfunktionen übertragen werden sollen (d.h. zeitliche Strukturierung des Lernprozesses) und welche Möglichkeiten (Werkzeuge) zur Unterstützung angeboten werden. Bei der Konzeption sind auch Entscheidungen darüber notwendig, ob ein Lernweg linear oder eher hypertextuell strukturiert werden soll.

---

<sup>1</sup> Vgl. KERRES (2001), S. 254

<sup>2</sup> Vgl. Abb. 3.3.1.30 – ›Didaktisches Unschärfemodell‹ (GANS, 2002)

<sup>3</sup> KERRES (2001), S. 269

### 3.4.2.6 Zusammenfassung

Im Rahmen dieser Arbeit geht es nicht um Medien als Gegenstand an sich, sondern um Medien als ›Werkzeug‹ für die Vermittlung von literarischen (genauer: lyrischen) Gegenständen. Vor dem Hintergrund der neuen digitalen Medientechniken mussten vorliegende (hier: literatur-) didaktische Konzepte auf ihre Relevanz hin geprüft, neu formuliert und angewendet werden. Einerseits sieht sich die Fachdidaktik mit neuartigen Wechselwirkungen inhaltlich-methodischer und inszenatorisch-technischer Aspekte konfrontiert, andererseits muss sich die Mediendidaktik in Kooperation mit der Fachdidaktik am literarischen Gegenstand konkretisieren.

Wichtige Impulse für das Modell der Medialen Textwerkstatt Deutsch kamen u.a. von der ›gestaltungsorientierten Mediendidaktik‹ nach KERRES (2001). Sie fragt u.a. nach der Begründung und der Funktion des Medieneinsatzes im Bildungskontext, analysiert die Zielgruppe und die Lernsituation, spezifiziert die Inhalte und Ziele des Lernangebots, präzisiert die didaktische Struktur des Lernangebots und plant die Lernorganisation.

Um Lernenden Inhalte in computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements adäquat anbieten zu können, erfordert die didaktische Aufbereitung einen hohen Aufwand. Dazu gehören u.a. auch die unterschiedlichen Kompetenzen der Domänenexperten. Deshalb war die Medienentscheidung von großer Relevanz für die Konzeption.

Der Begriff ›interaktive Medien‹ beschreibt eine technische Eigenschaft eines informationsverarbeitenden Systems, nämlich die Fähigkeit des ›wahlfreien Zugriffs‹ auf Informationen vor Ort oder über Netze sowie den Austausch von Informationen mit entfernten Personen.<sup>1</sup> Er beschreibt keine *Qualität* des wechselseitigen Agierens und Reagierens zwischen Lerner und System oder Personen. Bei didaktischen Anwendungen ›interaktiver‹ Medien fallen zuallererst die Einschränkungen gerade der Interaktion auf. Wenn man computergestützte Lernprogramme mit personalem Unterricht vergleicht, sind z.B. dialogische Formen der Kommunikation ausgeschlossen.

Die Konzeption eines computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements sollte Fragen nach der impliziten und expliziten ›Vermittlung‹ zwischen bereitgestellten Materialien und den Lernenden im Lernangebot klären. Analog zur Unterrichtsplanung mussten essentielle Handlungsabfolgen (auch optionale Handlungsalternativen bzw. –iterationen) ausdifferenziert, d.h. die Interdependenz von Lernhandlungen und intervenierenden Lehrhandlungen operationalisiert werden.

---

<sup>1</sup> z.B. andere Lernende, Lehrende, Autoren oder Tutoren

KERRES unterschied für die didaktisch-methodische Strukturierung medialer Lernangebote die vier Strukturprinzipien ›Exposition‹, ›Exploration‹, ›Konstruktion‹ und ›Kommunikation‹, die einander ergänzen können. Bei der *Exposition* geht es um die zeitliche Strukturierung von Lernangeboten, d.h. die schrittweise Präsentation von Lerninhalten.<sup>1</sup> *Exploratives* Lernen wird charakterisiert als ›entdeckendes, forschendes oder autonomes Lernen‹ und fordert von Lernumgebungen Angebote, die Lernende dazu motivieren, sich eigenständig mit einem Gegenstand auseinander zu setzen.<sup>2</sup> Für die Unterstützung explorativen Lernens bietet sich die hypertextuelle Strukturierung von Lehrinhalten an, weil ein System ›inkrementell‹ entwickelt werden kann. Mediensysteme können nach KERRES als ›Werkzeuge‹ zur *Konstruktion* von Wissen eingesetzt werden. Das didaktische Potential eines Gegenstands, der im Kontext einer vorbedachten Lernsequenz arrangiert wurde, kann für die Lernenden bei explorativem Vorgehen in ganz anderen Zusammenhängen relevant werden, was mit ›didaktischer Unschärfe‹ umschrieben werden kann. Eine Aufgabe für die Entwicklung besteht darin, die Lernumgebung so zu gestalten, dass sie zur *Kommunikation* anregt. Dazu muss nach der spezifischen Relevanz kommunikativer Elemente an bestimmten Stellen im Lehr-Lern-Arrangement gefragt werden. Das Lernangebot muss deshalb durch Kommunikationsanlässe (›Reize‹) strukturiert werden, die sich auf das Lehrziel beziehen. Schließlich gilt es zu erörtern, ob und in welchem Ausmaß dem Medium Lehrfunktionen übertragen werden sollen (z.B. durch zeitliche Strukturierung des Lernprozesses) und welche Möglichkeiten (Werkzeuge) zur Unterstützung angeboten werden.

### 3.4.3 Medienbegriff

Es muss im Rahmen dieser Arbeit geklärt werden, was mit dem Begriff ›Medien‹ im Konzept der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹ bezeichnet werden soll. Bezogen auf den Deutschunterricht sah ZIESENIS (1998) Medien u.a. als ›Gegenstand der Analyse‹, ›als Mittel aktiver Kommunikation‹ und als ›technisches Hilfsmittel‹.<sup>3</sup> Er forderte vom Deutschunterricht, die Dominanz der Buchmedien zugunsten anderer Druckmedien, insbesondere der ›modernen elektronischen Medien‹ aufzubrechen. Für ihn war die Konzeption der Literaturdidaktik als Mediendidaktik eine der wichtigsten Konsequenzen für den Deutschunterricht.<sup>4</sup> Die Forderung nach Integration der Neuen Medien in den Verbund der konventionellen Medien unter

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 3.3.1.2 Prozessorientierung

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 3.3.1.3 Handlungsorientierung

<sup>3</sup> Vgl. ZIESENIS (1998), S. 389ff.

<sup>4</sup> Vgl. ZIESENIS (1998), S. 391f.

gegenstandsanalytischen und kommunikationstechnologischen Gesichtspunkten wurde bereits thematisiert.<sup>1</sup>

### **Der Medienbegriff im Modell der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹**

Es geht also um den *Umsetzungsaspekt* des zu beschreibenden Systems, das Medium ist *nicht* primär Unterrichtsgegenstand, sondern dient als technisches System zur Unterstützung von Lehr-Lernhandlungen. Es ist ein technisches Hilfsmittel zur aktiven Kommunikation unter kreativen, reflexiven, informativen und appellativen Aspekten. Innerhalb des Systems kann der Computer ›hypermedial‹ eingesetzt werden, weil alle medialen Formen (Text, Grafik, Bild, Fotografie, Geräusch, Musik, gesprochene Sprache, Film, Animation, interaktive Simulation etc.) digitalisiert zur Verfügung stehen können. Die hypertextuelle Struktur wird als spezifisches Merkmal des Lehr-Lernsystems betrachtet, was aber den Einsatz ›konventioneller‹ (nicht digitalisierter) Medien im Rahmen des Lernangebots *nicht* ausschließt. Der Forderung von KEPSER folgend, muss eine eingehende didaktisch-methodische Reflexion immer Bestandteil bei der Erstellung eines Lehr-Lernsystems sein.

Medien sind nur Teil eines Lehr-Lern-Arrangements, nämlich Handlungen unterstützende Artefakte. Zusätzlich muss die personale Interaktion (mit und ohne Medien) geplant werden. Medien als ›statische‹ Produkte ›entfalten‹ im Lehr-Lernprozess bei Lernenden eine Dynamik, die nur begrenzt planbar ist (wie Unterricht generell), was bereits als didaktische Unschärfe bezeichnet wurde.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 3.3.1.6 Integration

<sup>2</sup> Vgl. Abb. 3.3.1.30 – ›Didaktisches Unschärfemodell‹ (GANS, 2002)



### 3.5 Das grafische Modell der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹

Als (Zwischen-) Ergebnis der didaktischen Konzeption wurde das nachfolgende Modell beschrieben, eine ›pseudo-technische‹ Formulierung, um die Idee der Medialen Textwerkstatt zu kommunizieren. Das Modell war Ausgangspunkt für die Kooperation mit der Bildungsinformatik und wurde im Verlauf des Entwicklungsprozesses mehrfach modifiziert. Es durften keine direkten Rückschlüsse z.B. auf technische Lösungen gezogen werden, sondern es wurden anhand einer grafischen Notation lediglich abstrakte Vorstellungen von einem exemplarischen Handlungsmodell visualisiert.

Das Modell der Medialen Textwerkstatt unterscheidet drei aufeinander bezogene Handlungs›räume‹.

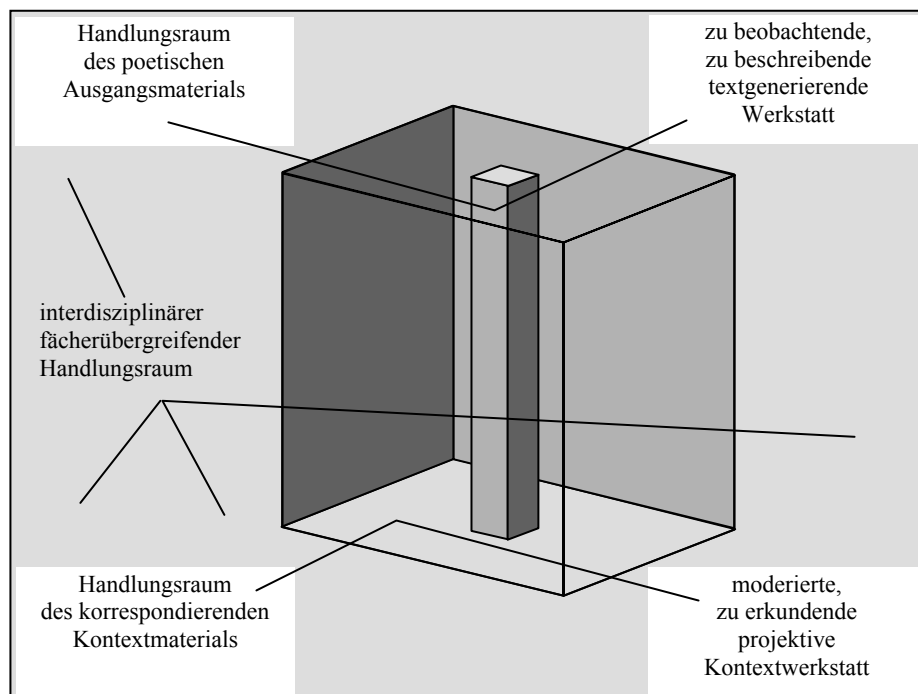


Abb. 3.50 – ›Handlungsräume der Textwerkstatt‹ (GANS 2000).

Im Zentrum des Modells befindet sich der Ausgangstext einer ›Gedichtwerkstatt‹ als Teil der ›poetischen Werkstatt‹ der Autorin, die von Lernenden zu beobachten und zu beschreiben ist. Im *Handlungsraum des Ausgangsmaterials* geht es deshalb zunächst um die immanente Analyse der Fassungen eines Gedichts, dessen Genese beobachtet und beschrieben werden kann. Der Nachvollzug sprachlicher Operationen Rose Ausländers sowohl innerhalb einer Fassung als auch innerhalb des rekonstruierten Gestaltungsprozesses (z.B. einer Textgenese) können nachfragende Neugier der Lernenden provozieren, Operationen motivieren und Gestaltungsexperimente initiieren (z.B. durch Ausprobieren der linguistischen Operationen *ersetzen*, *ergänzen*, *weglassen*, *umstellen*, *hinzufügen*). Autortypische Gestaltungsmerkmale können so

erfahrbar gemacht werden. Das Ausgangsmaterial initiiert Recherchen im Kontextmaterial (Weitführung) und ist Anknüpfungspunkt für dort gemachte Entdeckungen (Engführung). Es bildet somit den ›roten Faden‹ der Textwerkstatt.

*Handlungsraum des korrespondierenden Kontextmaterials:* Aus der Fülle des zur Verfügung stehenden Materials muss bei der Konzeption des Arrangements eine didaktisch begründete Auswahl getroffen werden, die nach spezifischen und nachvollziehbaren Kriterien Handlungsmöglichkeiten konstituiert. Das Arrangement des Kontextmaterials ist u.a. durch die Komposition des Ausgangsmaterials vorstrukturiert und ermöglicht individuelle Recherchewege, deren Verlauf und Ergebnisse dokumentiert werden können.<sup>1</sup>

*Interdisziplinärer, fächerübergreifender Handlungsraum:* Die Lernumgebung ermöglicht neben methodischen Experimenten für enggeführte Aufgabenstellungen (bezogen auf das Ausgangsmaterial) und projektorientierten Entdeckungen (bezogen auf das Kontextmaterial) auch lernbereichsübergreifende, interdisziplinär orientierte Erkundungen (z.B. Internetrecherchen). Individuelle Handlungsphasen nach persönlichen Interessen und Neigungen wechseln sich mit Kooperationsphasen ab, in denen die Einzelerfahrungen der Lernenden verknüpft und arbeitsteilige Operationen zusammengeführt werden. Die computerunterstützten Kommunikationsangebote können so sinnvoll in den gesprächsorientierten Deutschunterricht integriert werden.

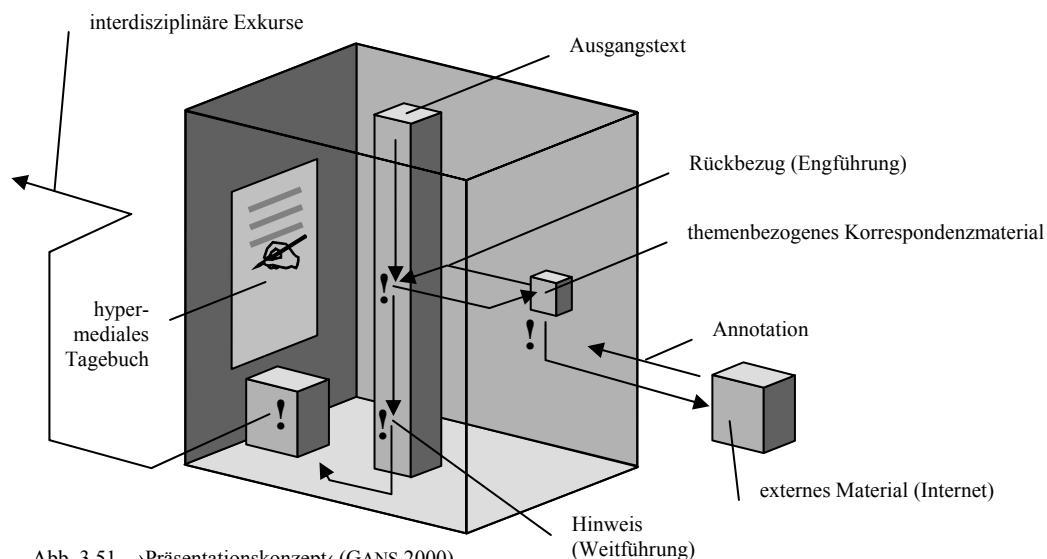


Abb. 3.51 – ›Präsentationskonzept‹ (GANS 2000).

In Abb. 3.51 wird die Präsentation des Arrangements in der Medialen Textwerkstatt veranschaulicht, z.B. die Art und Weise, wie *ein* Lernender darin navigiert, Materialien und Handlungsimpulse angeboten bekommt und ihre Lernhandlungen in der Textwerkstatt dokumen-

tiert. Die Darstellung orientiert sich an dem ›Szenario-Gedanken‹ (s.u.), der exemplarisch *einen* (möglichen) Anwendungsfall des LLA beschreibt.<sup>2</sup>

Zentral angeordnet ist der Ausgangstext, der die Textwerkstatt wie ein ›roter Faden‹ durchzieht. Von ihm gehen alle Lernhandlungen aus und führen (früher oder später) auch wieder zu ihm zurück. Eingearbeitete Hinweise zeigen Möglichkeiten für das weitere Vorgehen auf, an denen sich die Schülerin orientieren kann (z.B. eine Weitführung). Aus eigenem Antrieb oder aufgrund gegebener Hinweise geht die Lernerin einem eigenen Rechercheweg nach und stößt dabei auf themenbezogenes Korrespondenzmaterial, das sie sich auswählt. Bei der Auseinandersetzung mit dem Material kann die Lernende auf ›moderierende‹ Hinweise zurückgreifen, die zwischen der Lernerin und dem Material vermitteln (z.B. durch weitergehende Bearbeitungshinweise oder Recherchetipps). Wieder macht sich die Lernerin auf einen eigenen Rechercheweg, der sie zu weiterem Korrespondenzmaterial führt. Nun verweist ein ›moderierender‹ Hinweis auf den notwendigen Rückbezug der gemachten Entdeckung auf den Ausgangstext. Früher oder später verknüpft die Lernerin ihre gemachten Entdeckungen mit dem Ausgangstext und setzt dessen direkte Beobachtung fort, stößt dabei wieder auf Hinweise, die sie zur weiteren Suche nach entsprechendem Korrespondenzmaterial veranlasst. Dort findet sie die Anregung, außerhalb des arrangierten Materials z.B. in verschiedenen Suchmaschinen des Internets zu recherchieren. Wird die Lernerin dort fündig, kann sie das externe Material in das bestehende Arrangement einfügen (Annotationsmöglichkeit). Wieder knüpft die Lernerin ihre neu gewonnenen Erkenntnisse am Ausgangstext an, stößt dabei auf einen Hinweis, der sie unter einem neuen Aspekt auf bereits untersuchtes Material aufmerksam macht. Der Materialbefund ermöglicht Aufschluss über neue Aspekte in Bezug auf den Ausgangstext, oder führt zur Bearbeitung eines angrenzenden Themenbereichs außerhalb der arrangierten Textwerkstatt. Die Option eines ›digitalen Tagebuchs‹ dokumentiert den individuellen Handlungsprozess der Lernerin.

---

<sup>1</sup> Z.B. kann eine Art ›digitales Tagebuch‹ bei der späteren Anwendung die individuelle Lernerkundung dokumentieren.

<sup>2</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 4.4.5.6 Szenario, Sequenz- und Kollaborationsdiagramm

### 3.6 Das Produkt

Ziel des Modells einer Medialen Textwerkstatt Deutsch war die Entwicklung computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements als mediales Angebot für Lehr-Lern-Prozesse. Das Zustandekommen des Produkts unterliegt einem Didactic Design Process, wie er in Kapitel 4 beschrieben wird (s.u.). Die ›Produktreife‹ konnte im Rahmen des Dissertationsprojektes nicht erzielt werden, da einerseits der Prozess selbst als Voraussetzung für die kooperative Software-Entwicklung bzw. die Instrumente zur Beschreibung des Produkts entwickelt werden mussten, andererseits eine Implementierung mit hohem zeitlichem, personellem und finanziellem Aufwand verbunden ist (s.o.).

#### 3.6.1 ›Computerunterstütztes Lehr-Lern-Arrangement‹

›Arrangement‹ bedeutet zunächst in einem allgemeinen Begriffsverständnis eine ›Anordnung‹ bzw. eine unter bestimmten Gesichtspunkten gestaltete ›Zusammenstellung‹ von einzelnen Komponenten.<sup>1</sup> Im didaktischen Kontext geht es um die mediale Gestaltung von Artefakten mit relevanten Inhalten für Lehr-Lernprozesse. Das Kompositum *Lehr-Lern-Arrangement* (LLA) weist bereits auf die Lehrperspektive und die Lernperspektive hin, unter denen das Arrangement zu konzipieren war (und ist). Das Attribut ›computerunterstützt‹ begrenzt das LLA auf jene Umsetzungen (bzw. Implementierungen), die das Lehr-Lernangebot medial (genauer: *hypermedial*, d.h. mithilfe des Computers) unterstützen. Das Lehr-Lern-Arrangement ist als digitales Lernsystem lediglich Teil eines Lehr-Lernprozesses, der sich aus (zielorientierten) Lernhandlungen der Lernenden und (optional) intervenierenden (impulsgebenden, korrigierenden, beratenden etc.) Lehrhandlungen der Lehrenden konstituiert und zu sichtbaren bzw. hörbaren Ergebnissen, zu transferierbaren Erkenntnissen und dem Aufbau von Fähigkeiten und Fertigkeiten führen soll.

Lehrhandlungen wurden bereits charakterisiert als situative, zielorientierte Unterstützung bzw. Beratung (›Führung‹) der Lernenden durch Lehrende im unterrichtlichen Interaktionsprozess (s.o.). Lernhandlungen werden durch Lehrhandlungen initiiert, motiviert, unterstützt oder korrigiert. Sie führen zu sicht- bzw. hörbaren Ergebnissen oder zu ›inneren‹ Lerneffekten (Aufbau von Kompetenzen) bei den Lernenden. Lehr-Lernprozesse werden personal (durch Lehrende und Lernende) und medial (durch die Präsentation des Gegenstandes mittels Lehr-Lern-Materialien) konstituiert.

---

<sup>1</sup> Vgl. DROSDOWSKI u.a. (1997), S. 82

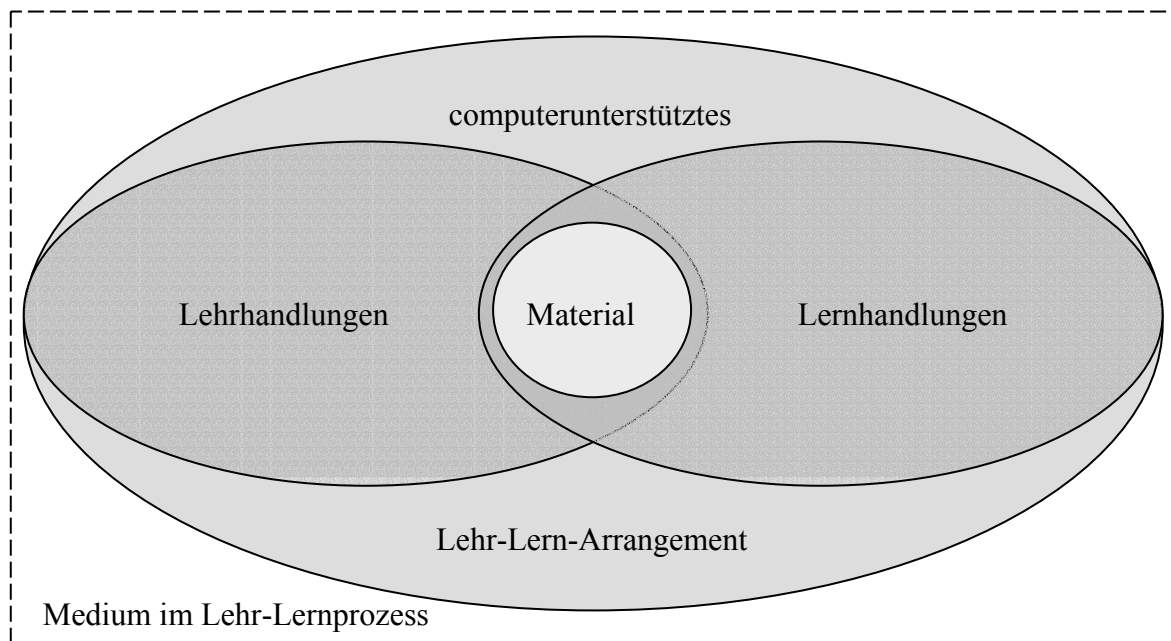


Abb. 3.6.10 – Komponenten eines ›computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements‹ (GANS 2003).

Technische Funktionalitäten beeinflussen die mediale Aufbereitung des Materials (z.B. seine ›Präsentation‹) und die zeitlich-organisatorische und didaktisch-methodische Struktur des computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements.

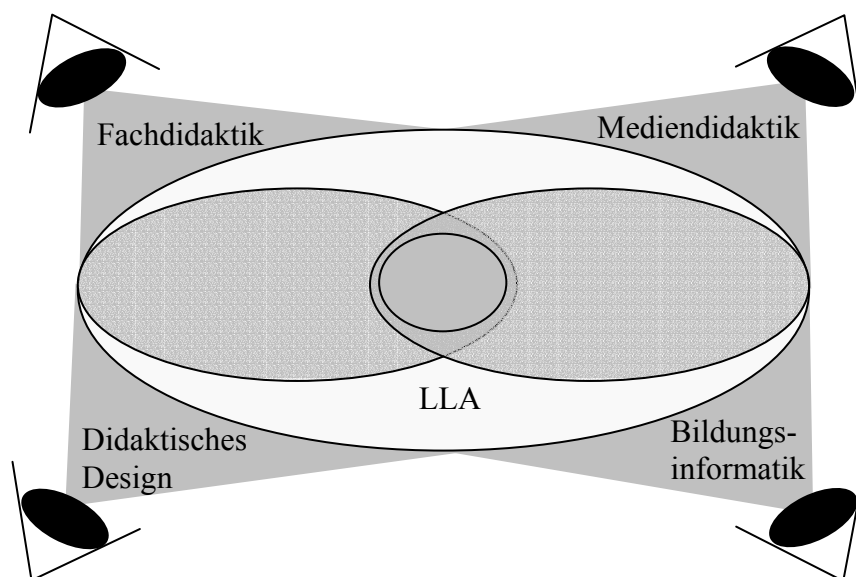


Abb. 3.6.11 – Mehrperspektivität<sup>G</sup> der am Entwicklungsprozess beteiligten Arrangeure (GANS 2003).

Mit dem Begriff ›Arrangement‹ sind die ›Arrangeure<sup>G</sup> implizit mit genannt, die am Software-Entwicklungsprozess (SE) beteiligt sind. Die Arrangierenden kooperieren als Experten ihrer jeweiligen Disziplin (Fachdidaktik, Mediendidaktik, Bildungsinformatik, Didaktisches Design etc.) aus unterschiedlichen ›Blickwinkeln‹ und konzipieren als Entwicklerteam in einem hermeneutisch-zyklischen Prozess das LLA. Ausgehend von (fach- bzw. medien-) didaktischen Forderungen und aufgrund bestimmter inhaltlicher Zielsetzungen wählen sie

geeignete Gegenstände für das Arrangement aus. Im Blick auf die Lehrenden muss gefragt werden, wer mit Hilfe des Arrangements was vermitteln soll. Die Lernerperspektive berücksichtigt die Frage, wer mithilfe des Arrangements was lernen soll.

Das computerunterstützte Lehr-Lern-Arrangement soll als Medium den Deutschunterricht ergänzen, in welcher Form es in die Unterrichtsorganisation (z.B. in einen Medienverbund) integriert wird, bleibt Aufgabe der Lehrenden, die allerdings *im* LLA Anregungen und Tipps dafür erhalten sollen.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Zur Begriffsbildung der »Medialen Textwerkstatt« vgl. auch: GANS / SCHÄFER / VOGEL (2002), in: GANS / JOST / VOGEL (2002a), S. 103ff., sowie GANS / SCHÄFER (2003)

### 3.7 Der Entwicklungsprozess

Die Entwicklung eines computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements ist eine konkrete Anwendung des Handlungsmodells der Medialen Textwerkstatt Deutsch im Rahmen eines ›Didaktischen Design Prozesses‹ (s.u.), das sich auch auf andere Textsorten oder literarische Gattungen bzw. unterschiedliche Lernbereiche im Fach Deutsch oder auf andere Fächer bzw. fächerübergreifende Themenstellungen anwenden lässt.<sup>1</sup>

Diese Entwicklung vollzog sich im Rahmen des Dissertationsprojektes als Prozess, für den es, bezogen auf den literarischen Gegenstand und im Hinblick auf medial unterstützte Lehr-Lernsituationen, (noch) keine geeigneten Prozessbeschreibungen bzw. Entwicklungsinstrumente für die Produktbeschreibung eines computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements gab.<sup>2</sup>

#### 3.7.1 Kooperationsansätze

Die stürmischen Entwicklungen auf dem Gebiet der Computertechnologie machen einen permanenten Informationsaustausch aller notwendig, die an der Planung, Produktion und Anwendung digitaler Bildungsmedien beteiligt sind. Die Herstellung multimedialer interaktiver Lernsysteme oder bildungsambitionierter Internetangebote erfordert eine viel komplexere Teamleistung als dies bisher bei der Produktion von Unterrichtsmedien der Fall war.<sup>3</sup>

Was so selbstverständlich klingt, erweist sich in vollzogenen Entwicklungsprozessen von Lehr-Lernsoftware als zentrales Problem.<sup>4</sup> Der Informationsaustausch ist weder präzise noch findet er ›permanent‹ statt. Die möglichen Einsichtnahmen in dokumentierte Entwicklungsprozesse zeigen vielmehr zwei mehr oder weniger getrennt voneinander operierende Gruppen – Fachdidaktiker und Informatiker. Dabei sollte es ein genuines Interesse der Literaturdidaktik sein, mit Medienexperten vorbehaltlos zu kooperieren.

Der Vermittlungsaspekt war immer schon immanenter Bestandteil der Literaturdidaktik, denn Literatur bedingt Medien zu ihrer Verbreitung, die durch technische Entwicklungen ergänzt bzw. verbessert wurden und werden (vom Papyrus bis zum Internet) und die durch neue kommunikative, inszenatorische oder dramaturgische Möglichkeiten Einfluss auf die Literatur selbst haben. Es hat also nichts mit ›exotischen Neigungen‹ zu tun, wenn sich Literaturdidaktiker mit den Neuen Medien als ›Werkzeug‹ für die Vermittlung von Lerninhalten auseinandersetzen und dabei mit Fachleuten anderer Disziplinen kommunizieren und eng zusammenarbeiten. Analog zur notwendigen Offenheit der Fachdidaktik gegenüber technisch-

---

<sup>1</sup> Das LLA wird im folgenden in den ›Didaktischen Drehbüchern‹ und ›Prototypen‹ textuell beschrieben und (teil-) realisiert.

<sup>2</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 1 Einführung

<sup>3</sup> HÜTHER / SCHORB / BREHM-KLOTZ (1997), S. 215

<sup>4</sup> Vgl. Kap. 3.4.1.2 Lernumgebungen für den Literaturunterricht

medialen Neurungen, ist die Mediendidaktik ihrerseits aufgerufen an den fachdidaktischen Problemstellungen zu partizipieren.

Vor dem Hintergrund der neuen digitalen Medientechniken ging es KERRES (2001) darum, vorliegende (hier: literatur-) didaktische Konzepte auf ihre Relevanz hin zu prüfen, neu zu formulieren und anzuwenden. Einerseits sieht sich die Fachdidaktik mit neuartigen Wechselwirkungen inhaltlich-methodischer und inszenatorisch-technischer Aspekte konfrontiert, andererseits muss sich die Mediendidaktik in Kooperation mit der Fachdidaktik am literarischen Gegenstand konkretisieren. Die Produktion eines mediengestützten Lehr-Lernangebots zu einem literarischen Gegenstand macht nicht nur die Erstellung einer medien- bzw. fachdidaktischen Konzeption für die Entwicklung von Medien erforderlich, sondern wird in Konsequenz auch zu einer Reform der Lehrinhalte und –methoden selbst führen.

### **3.7.2 Anforderungen an den Fachdidaktiker**

Sowohl das Erzeugen als auch der Umgang mit Medien erfordern Erkenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die gemeinhin unter dem Begriff ›Medienkompetenz‹ zusammengefasst werden. Da es im Rahmen der vorliegenden Arbeit um die Konzeption computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements geht, ist die Planungs-, Handlungs-, Anwendungs- und Reflexionskompetenz im Umgang mit dem Computer von besonderem Interesse.

Der Fachdidaktiker muss Kenntnisse über technisch-funktionale Möglichkeiten besitzen, über operative Fertigkeiten im Umgang mit dem Medium verfügen und die Fähigkeit zur kritischen Reflektion über den möglichen Mehrwert des Medieneinsatzes bzw. der Implementierung haben, damit er den Gegenstand für das Medium didaktisch qualifiziert aufbereiten kann.

Detailwissen etwa um Programmieren oder Programmanwendungen ist erstens nur als spezielles zu erwerben, das nicht das gesamte komplexe Netz in seinen Konfigurationen umfaßt, und es kann zweitens dann sinnvoll erworben werden, wenn das Subjekt fähig ist, das Gesamte in seinen Strukturen zu erkennen, um dann das Detail in seiner Bedeutung einschätzen und den tatsächlich notwendigen Wissenserwerb abschätzen zu können. Einfluß auf die im Detail höchst komplizierten Geräte, Programme, Verbindungen u.ä. kann nur derjenige nehmen, der die Strukturen erkennt.<sup>1</sup>

HÜTHER u.a. (1997) forderten von den Mediengestaltern weniger programmtechnische Detailkenntnisse als vielmehr ein einordnendes, strukturierendes Orientierungswissen. Auch wenn ein computerunterstütztes Lehr-Lern-Arrangement im Medienverbund (z.B. mit Buch, Film, Bild etc) konzipiert wird,<sup>1</sup> ist es für eine qualifizierte Ausarbeitung notwendig, dass sich die am Entwicklungsprozess beteiligten Fachdidaktiker einen Überblick über die Möglichkeiten des Mediums Computer verschaffen. Sie können sich nicht allein auf die Medien-

---

<sup>1</sup> HÜTHER / SCHORB / BREHM-KLOTZ (1997), S. 237



kompetenz anderer verlassen, weil von ihnen ein didaktischer Rückbezug (genauer: eine Legitimation) technischer Funktionalitäten gewährleistet werden muss.

Die Möglichkeit kritischer Reflexion von medientechnischen ebenso wie inhaltlichen Angeboten bildet die Grundlage, um prinzipiell aus der Rolle des Konsumenten bzw. Objekts in die des Produzenten bzw. gestaltenden Subjekts zu wechseln.<sup>2</sup>

KERRES (2001) kontrastierte die Anforderungen an den ›Entwickler eines multimedialen Arrangements‹ mit denen an einen Schulbuchautor: Bei der Herstellung eines Schulbuches übernimmt der Schulbuchautor die zentrale Rolle. Er verfügt als Person über Sachexpertise, hat Erfahrung als Lehrkraft und verfügt über Kenntnisse didaktischer Methoden und ihrer Anwendung. Er ist informiert über die Rahmenbedingungen der Lernorganisation der Zielgruppe, verfügt über ein hohes Maß an Selbstmanagement, ist zu Kooperation bereit und fähig und verfügt über Kenntnisse der Text- und Medienerstellung.

Der wesentliche Unterschied bei der Produktion eines Multimediums liegt für KERRES darin, dass die Aufgaben, die vom Schulbuchautor in Personalunion bewältigt werden, in verschiedene Rollen und Personen auseinander fallen, denn die Person, die die didaktische Medienkonzeption entwickelt, verfügt in der Regel weder über das Fachwissen noch über fachdidaktische Kompetenz. Sie kann also weder selbst entscheiden, welche Lehrinhalte fachlich aktuell sind und dem Stand der Disziplin entsprechen, noch hat sie Erfahrung, wie diese Lehrinhalte didaktisch zu reduzieren sind, um sie der Zielgruppe angemessen zu vermitteln. KERRES hält es für wenig sinnvoll, erfahrene Lehrkräfte eine Konzeption für ein digitales Medium entwickeln zu lassen, falls sie sich im Vorfeld nicht ausführlich mit Ansätzen mediengestützten Lernens beschäftigt haben.<sup>3</sup>

Die Aneignung *aller* notwendigen Teilkompetenzen ist m.E. für den Einzelnen unrealistisch und wäre zudem mit einem übertrieben hohen Zeitaufwand verbunden. Voraussetzung für eine präzise Kommunikation zwischen den am Prozess Beteiligten aber ist, dass sie sich jeweils für die Belange der anderen partizipierenden Disziplinen (hier v.a.: Fachdidaktik Deutsch und Bildungsinformatik) öffnen. Das bedeutet z.B. für den Informatiker, sich auf fachdidaktische Aspekte einzulassen und sich damit auseinander zu setzen.<sup>4</sup> Der fachdidaktische Arrangeur sollte sich Teilkompetenzen soweit aneignen, wie sie zur Verständigung mit den anderen am Entwicklungsprozess Beteiligten (Bildungsinformatiker, Didaktischer Designer etc.) notwendig sind.

---

<sup>1</sup> KERRES bezeichnet das Lehr-Lernangebot im Medienverbund als ›mediales Arrangement‹ bzw. als ›hybrides Lehr-Lern-Arrangement‹.

<sup>2</sup> HÜTHER / SCHORB / BREHM-KLOTZ (1997), S. 237

<sup>3</sup> Vgl. KERRES (2001), S. 356f.

<sup>4</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 4.1 Requirements-Engineering für eine ›Mediale Textwerkstatt Rose Ausländer‹

## **4 Der ›Didactic Design Process‹ (DDP)**

4.1	Die Idee	186
4.2	Die ›Würfel-Vision‹ der Medialen Textwerkstatt Deutsch	189
4.3	Assoziative Notationen zu einem Gedicht	191
4.4	Die Auswahl des geeigneten Gegenstandes	195
4.5	Auswahl relevanter Gestaltungsmerkmale einer Gedichtwerkstatt	197
4.6	Erste HTML-Umsetzungen (vom Fachdidaktiker entwickelte ›Prototypen‹)	199
4.7	Die Notation in ›Use Cases‹	202
4.8	Die ›ER-Modellierung‹	204
4.9	Das ›Didaktische Drehbuch‹ (Version 1)	205
4.9.1	Zum Drehbuch-Begriff	207
4.9.2	Die Konstituenten des Didaktischen Drehbuchs: ›Entitäten‹	210
4.9.2.1	Entitätstypen	210
4.9.2.2	Die Entitätentabelle	213
4.9.2.3	Strukturentitäten des Didaktischen Drehbuchs	214
4.9.2.4	Repräsentationsentitäten	216
4.9.3	(Szeno-) grafische Visualisierungen <i>im</i> Didaktischen Drehbuch	218
4.10	Erste Modifikationen des Didaktischen Drehbuchs (Version 2)	220
4.10.1	Didaktischer ›Vorspann‹	220
4.10.2	Drehbuchskizze	222
4.10.3	Drehbuchsequenz	223
4.10.4	Das ›Struktur-Drehbuch‹	224
4.10.5	Das Planungsraster	224
4.11	Zeichnen von Scribbles / Skizzen	229
4.12	Erstellen von Prototypen	234
4.13	Das Didactic Storyboard (DSB, Version 3)	238
4.13.1	Zum Begriff ›Didactic Storyboard‹	239
4.13.2	Aufbau und Funktionen des DSB	239
4.13.2.1	Beschreibung von Lehrhandlungen und Lernhandlungen	239
4.13.2.2	Das ›didaktische Raster‹ des DSB	243
4.13.2.3	Die Strukturelemente im DSB	244
4.14	Problembereiche der Kooperation	246
4.14.1	Die Sprache(n)	246

4.14.2 Die Methode(n)	248
4.14.3 Die ›Worker‹	248
4.15 Zusammenfassung	249

Die in Kapitel 3.3.1 aufgestellten didaktischen Forderungen und die in Kapitel 3.5 skizzierten modellhaften Vorstellungen einer Medialen Textwerkstatt Deutsch mussten im Dialog mit der Bildungsinformatik und am konkreten Gegenstand überprüft werden. Dabei zeigte sich bereits zu Beginn der Kooperation, dass die formulierten Ansprüche an eine Mediale Textwerkstatt durch die Fachdidaktik Deutsch und die Anforderungen der Informatik an eine genaue ›Produktbeschreibung‹ noch weit auseinander lagen. Die in der Auseinandersetzung mit dem literarischen Gegenstand und seiner möglichen Didaktisierung entwickelte theoretische Konzeption (Mediale Textwerkstatt Deutsch) musste sich nun, wiederum am konkreten literarischen Gegenstand bei der Entwicklung eines computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements (LLA) bewähren. Diesen Anwendungsfall der Medialen Textwerkstatt Deutsch nennen wir ›Didactic Design Process‹<sup>G</sup> (DDP).

Im Nachhinein betrachtet können *zentrale* Aspekte des Prozesses an Instrumenten (›Artefakten‹), die im Rahmen des DDP angewendet, modifiziert, kombiniert oder neu entwickelt wurden, verdeutlicht werden. Es gab einige Probleme in der Kooperation zwischen Fachdidaktik und Bildungsinformatik, die aber dem Prozess (bzw. den Artefakten) immer wieder wichtige Impulse gaben. Grundlage für die Kooperation und Kommunikation im Rahmen des begonnenen Prozesses war und ist der Computereinsatz.

Wir nutzen Computer, um Lernprozesse zu unterstützen. Lässt sich der Computer aber auch einsetzen, um den Vorgang der Konzeption solcher Lernmedien zu vereinfachen oder zu verbessern, um so die Schwächen bisheriger Autorensysteme und Entwicklungswerkzeuge zu überwinden? Mit diesen Fragen beschäftigt sich die Forschung zum computerunterstützten didaktischen Design.<sup>1</sup>

Eine Hypothese zum DDP war, dass der Computer sich nicht nur dazu eignet als Medium Lehr-Lernhandlungen digital zu unterstützen, sondern dass er auch die Entwicklung dieser computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements selbst erleichtert. Der gesamte Verlauf der Entwicklung ließe sich, so die Vermutung, ohne ›Medienbruch‹<sup>2</sup> in Dateiformaten dokumentieren und Beschreibungen könnten direkt *im* Medium implementiert werden. Zur Veranschaulichung und leichteren Zuordnung soll die nachfolgende Grafik einen Überblick über den chronologischen Verlauf des DDP geben:

---

<sup>1</sup> KERRES (2001), S. 367

<sup>2</sup> Beispiele für ›Medienbrüche‹: Handschriftlich fixierte Beschreibungen mussten ›digitalisiert‹ werden. Im Computer erstellte Drehbücher (s.u.) wurden ausgedruckt und die Druckfassung korrigiert. Die handschriftlichen Korrekturen wurden dann wieder in die Datei übernommen.

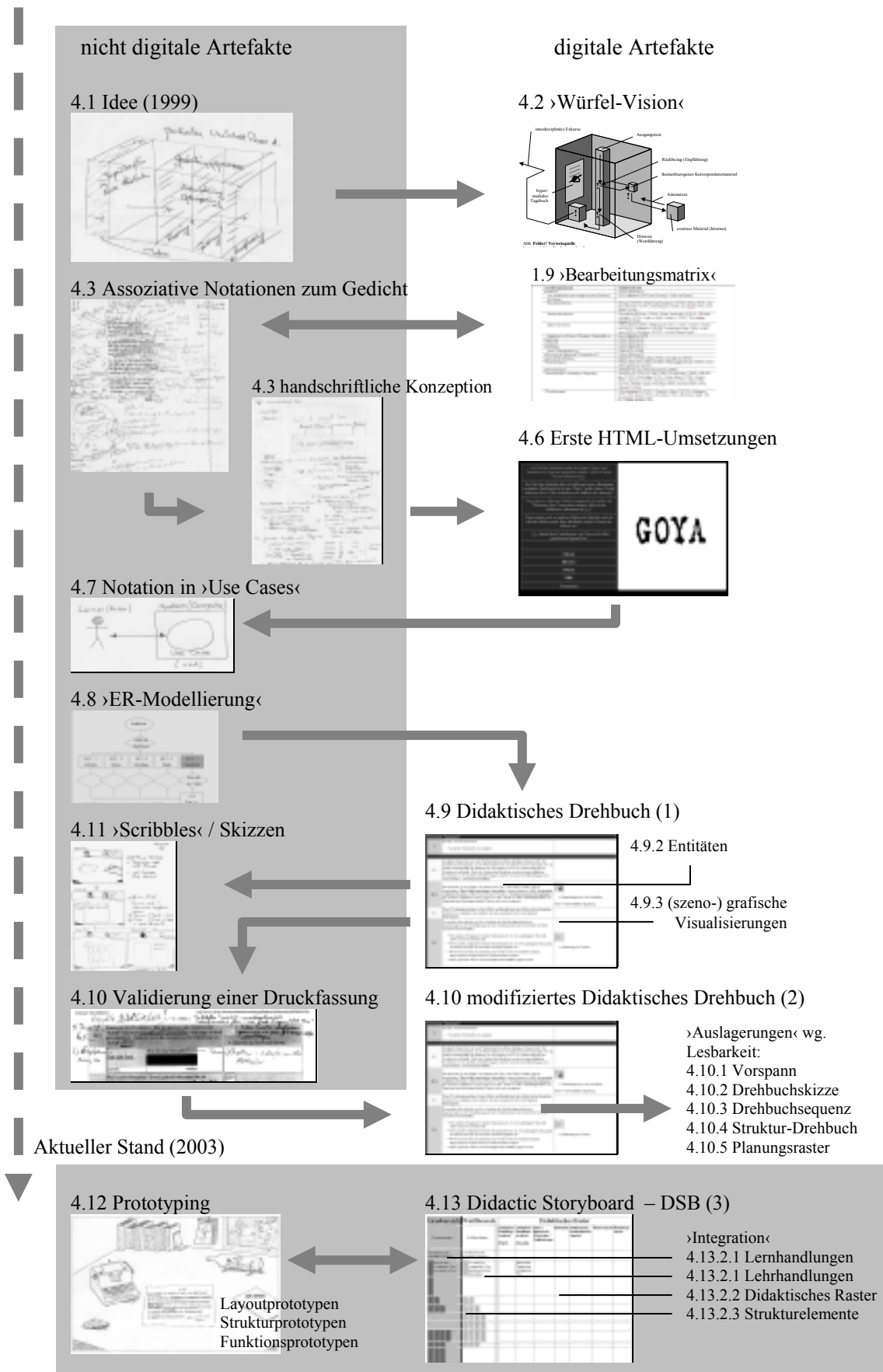


Abb. 40 – grafische Darstellung der Chronologie des Didactic Design Process (GANS 2003).

Während des gesamten Prozesses gab es eine wechselseitige Beeinflussung von nicht digitalen und digitalen Artefakten. So führte die Skizzierung der Idee<sup>1</sup> zur ›Würfel-Vision‹,<sup>2</sup> die als Handlungsmodell die Kooperation zwischen Bildungsinformatik und Fachdidaktik initiierte. Nach der Sichtung des literarischen Nachlasses wurde eine Bearbeitungsmatrix erstellt,<sup>3</sup> die bei der Auswahl geeigneter Gedichtwerkstätten für Lehr-Lern-Arrangements herangezogen werden konnte.<sup>4</sup> Handschriftliche Konzeptionen wurden anhand assoziativer Notationen aufgeschrieben,<sup>5</sup> nach denen erste HTML-Umsetzungen angefertigt wurden.<sup>6</sup> Die unzureichenden Ergebnisse führten in der Folge zu anderen grafischen Notationsformen (Use Cases, ER-Modellierung)<sup>7</sup>, die mit zur Entwicklung des Didaktischen Drehbuchs beitrugen.<sup>8</sup> Handzeichnungen (Scribbles, Skizzen)<sup>9</sup> ergänzten die textuelle Modellierung und führten auch zu Modifikationen des Drehbuchs.<sup>10</sup> Die zwischenzeitliche Auslagerung von Drehbuchteilen, die sich u.a. aus der fachdidaktischen Validierung einer Druckfassung des Drehbuchs ergeben hatte, wurde im Didactic Storyboard zurückgenommen.<sup>11</sup> Prototyping<sup>12</sup> und DSB fungieren wechselseitig als Korrektiv.

Nachfolgend werden die Komponenten des Begriffs ›Didactic Design Process‹ im Verwendungskontext der vorliegenden Arbeit semantisch abgegrenzt. Sie repräsentieren die didaktische Perspektive (›Didactic‹) der formalen Gestaltung und funktionalen Strukturierung (›Design‹) eines computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements in einer prozesshaften Modellierung (›Process‹):

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 4.1 Die Idee

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 4.2 Die ›Würfel-Vision‹ der Medialen Textwerkstatt Deutsch

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 1.9 Gestaltungsmerkmale und Kap. 4.5 Auswahl relevanter Gestaltungsmerkmale einer Gedichtwerkstatt

<sup>4</sup> Vgl. Kap. 4.4 Die Auswahl des geeigneten Gegenstandes

<sup>5</sup> Vgl. Kap. 4.3 Assoziative Notationen zu einem Gedicht

<sup>6</sup> Vgl. Kap. 4.6 Erste HTML-Umsetzungen (vom Fachdidaktiker entwickelte ›Prototypen‹)

<sup>7</sup> Vgl. Kap. 4.7 Die Notation in ›Use Cases‹ und Kap. 4.8 Die ›ER-Modellierung‹

<sup>8</sup> Vgl. Kap. 4.9 Das ›Didaktische Drehbuch‹ (Version 1)

<sup>9</sup> Vgl. Kap. 4.11 Zeichnen von Scribbles / Skizzen

<sup>10</sup> Vgl. Kap. 4.10 Erste Modifikationen des Didaktischen Drehbuchs (Version 2)

<sup>11</sup> Vgl. Kap. 4.13 Das Didactic Storyboard (DSB, Version 3)

<sup>12</sup> Vgl. Kap. 4.12 Erstellen von Prototypen

## Didaktik – ›Didactic‹

Im Unterricht werden nach KAISER / KAISER (1994) Inhalte unter einer bestimmten Intention vermittelt. Zu den *Inhalten* zählen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen. Das *Vermitteln* bezeichnet einen Vorgang, der sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden aktive Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse verlangt (z.B. einen Gedanken erfassen, ihn modifizieren, übertragen, Bewegungsabläufe nachahmen, künstlerische Gestaltungsmomente erkennen usw.). Daraus ergibt sich eine notwendige Auswahl von Inhalten für Lehr-Lernprozesse und eine auf die Intentionen bezogene *Transformation* der Inhalte zu Unterrichtsgegenständen.

Dagegen setzt sich die ›Methodik‹ mit der Aufarbeitung transformierter Inhalte bezogen auf eine bestimmte Lerngruppe auseinander (s.o.). JANK / MEYER (2002) definierten Didaktik als Theorie *und* Praxis didaktischen Denkens, Fühlens und Handelns.

Die Didaktik, wie wir sie heute kennen, hat sich schrittweise aus den Unterrichtslehren und Hauslehrer-Handreichungen früherer Jahrhunderte entwickelt. Sie hat [...] sich zu einer Wissenschaft vom Lehren und Lernen entwickelt. [...] Die Didaktik kümmert sich um die Frage, wer – was – von wem – wann – mit wem – wo – wie – womit – und wozu lernen soll.<sup>1</sup>

KAMMERL (2000) proklamierte die ›Erfindung‹ einer Didaktik für das Informationszeitalter als ›interdisziplinäre Aufgabe‹, weil eine kompetente Modellierung von Software und Hardwarekomponenten pädagogische und psychologische Kenntnisse voraussetzt.

Deshalb findet die didaktische Gestaltung des Arrangements, in dem das Lernen mit dem Computer stattfinden soll, zunehmend Beachtung.<sup>2</sup>

Im Kontext des Didactic Design Process geht es vor allem um die Frage ›womit‹ Lehrende und Lernende einen ausgewählten Gegenstandsbereich zu bestimmten Zwecken bearbeiten können. Bei der Entwicklung des Lehr-Lernmediums selbst sind die ›W-Fragen‹ der Didaktik aber immanenter Bestandteil der Validierung.

Aus der Definition der allgemeinen Didaktik (oder ›Erziehungswissenschaft‹) heraus, beschrieben JANK / MEYER (2002) ›Fachdidaktiken‹ als ›Spezialwissenschaften‹,

die theoretisch umfassend und praktisch folgenreich die Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen des Lernens und Lehrens in einem schulischen oder außerschulischen Lernfeld erschaffen und strukturieren.<sup>3</sup>

Als ›Leitdisziplin‹ für die Fachdidaktik Deutsch wird von ihnen die Germanistik angesehen, die zwar als Fachwissenschaft bei der Abgrenzung relevanter Inhalte Hilfestellung geben kann, bei der Beantwortung der übrigen Fragen aber nicht kompetent sein kann. Das wurde

---

<sup>1</sup> JANK / MEYER (2002), S. 12, 16

<sup>2</sup> KAMMERL (2000), S. 7

<sup>3</sup> JANK / MEYER (2002), S. 31

von BOGDAL (2002) relativiert, denn Literaturwissenschaft (als ›Leitdisziplin‹) und Literaturdidaktik unterscheiden sich für ihn weder in ihren Grundlagen, Methoden und Gegenständen, noch in Ansprüchen, Problemen und Krisen. Der Unterschied besteht darin, dass die Literaturwissenschaft dazu neigt, ihre Rolle als Vermittlerin zu verdrängen, die Literaturdidaktik hingegen hat die Vermittlung zum Orientierungspunkt ihrer Arbeit gewählt.

Eine zeitgemäße Literaturdidaktik wird plausible Antworten finden müssen, wenn die Vermittlung von Literatur weiterhin eine Angelegenheit des öffentlichen Bildungssystems bleiben soll. [...] Heutigen Schülern erscheinen die literarischen Werke der Vergangenheit und der Gegenwart zunehmend als sprachlich und historisch unhintergehbare Phänomene. Sie (wieder) lesbar zu machen, gehört zu den zentralen Aufgaben des Deutschunterrichts, der Literaturdidaktik und der Literaturwissenschaft.<sup>1</sup>

Literatur als historisch und ästhetisch komplexes Phänomen und die Zusammenhänge, in denen sie produziert und rezipiert wurde und wird, auf ein erlernbares Maß zu reduzieren und in das zeitliche Kontinuum eines differenzierten institutionalisierten Lernprozesses zu stellen, ist nach BOGDAL Hauptaufgabe der Literaturdidaktik.

Ausgehend vom fachdidaktisch legitimierten und ›reduzierten‹ Gegenstand geht es im Rahmen des Didactic Design Process um das Feld der Planung und Produktion von Medien für Lehr-Lernprozesse, wie KERRES (2001) es für die ›gestaltungsorientierte Mediendidaktik‹ als ›Bezugsdisziplin‹ zur professionellen Planung und Produktion von Bildungsmedien beschreibt (s.o.).<sup>2</sup>

Doch auch der Lebens- und Erfahrungsraum Schule wird zunehmend als eine (multi-) mediale Lernumwelt aufgefasst, die zur eigenständigen und gemeinsamen Auseinandersetzung von Lernenden anregt. Mit der zunehmenden Bedeutung des Lernens in multimedialen Lernumgebungen [...] rückt die Medienthematik von einem Randgebiet in das Zentrum von Pädagogik und Didaktik.<sup>3</sup>

Im Rahmen des ›Didactic Design Process‹ verstehen wir ›Didaktik‹ als Kooperationsfeld zwischen Fachdidaktik,<sup>4</sup> Mediendidaktik,<sup>5</sup> Bildungsinformatik<sup>6</sup> und Didaktischem Design (s.u.). Die unterschiedliche Perspektive innerhalb des Entwicklungsprozesses ergibt sich aus dem Gegenstandsaspekt. Während Literaturdidaktiker das Didaktische Design von *ihrem* Gegenstand der Literatur bzw. deren Vermittlung aus betrachten, begreifen Bildungsinformatiker den Prozess als ihren Gegenstand, d.h. ihnen geht es primär um die (generellen) Möglichkeiten der mit digitalen Medien unterstützten Vermittlung.

---

<sup>1</sup> BOGDAL (2002), S. 13ff.

<sup>2</sup> Vgl. KERRES (2001), S. 12

<sup>3</sup> KERRES (2001), S. 27

<sup>4</sup> Hier: ausgehend vom literaturdidaktischen Modell einer Medialen Textwerkstatt Deutsch

<sup>5</sup> z.B. ›gestaltungsorientiert‹ nach KERRES (2001)

<sup>6</sup> Vgl. SCHÄFER, (2003)

## Design

Die formale und funktionale Gestaltung eines Lernmediums zu einem fachdidaktisch legitimen und aufbereiteten Gegenstand, kann mit Design beschrieben werden. Software ist so zu entwickeln, dass eine didaktisch sinnvolle Kombination von Form und Funktion unter Berücksichtigung der wichtigsten Designprinzipien gefunden wird. *Design* betont also die gestalterische Komponente der Konzeption, bezogen auf die Präsentation des Materials und die Strukturierung des Lehr-Lernangebots im Arrangement.

Im Rahmen des DDP bezieht sich ›Funktionalität‹ auf die innere Struktur des LLA (z.B. Organisation des Materials als Hypertext), ›Formgebung‹ auf sein äußere Erscheinung (z.B. Präsentation des Materials auf der Bildschirmoberfläche). Nach dem Motto ›form follows function‹ ist die Funktion aber maßgeblich für die ›Oberflächengestaltung‹.

## Didaktisches Design

Der Begriff ›Didaktisches Design‹ wurde von FLECHSIG (1987) im deutschsprachigen Raum eingeführt.<sup>1</sup> Er vertritt die Meinung, dass Unterrichtende kaum *direkt* auf den Lernprozess der Lernenden einwirken können. Dieser könne nur *indirekt* mit der Gestaltung der Lernumgebung beeinflusst werden. Didaktisches Design betrifft demnach den Lernprozess, die Lernzeit und den Lernort, die Lehrenden und Lernenden sowie die eingesetzten Medien. Diese Gesamtheit wird in der Regel als ›Lernarrangement‹ bezeichnet. Didaktisches Design betrifft also in erster Linie Planung, Durchführung und Nachbereitung eines medialen Lernangebots.

Für den DDP wird zu zeigen sein, dass dieser Dreischritt nicht als Abfolge in sich abgeschlossener Phasen beschreibbar ist, sondern dass planerisch-konzeptionelle, (teil-) realisierende und validierende Phasen synchron ablaufen und sich wechselseitig beeinflussen. Kennzeichnend für den DDP ist also seine mehrdimensionale Struktur anstelle einer einfachen Phasengliederung.

Nach HENTRICH und KOHL (2002) werden beim Design einer Website (›Screendesign‹) u.a. die Komponenten ›Content Design‹<sup>G</sup> (Gesamtkomposition von Informationen auf einer Website, die sich um ein gemeinsames Thema gruppieren), ›Visuelles Design‹<sup>G</sup> (grafische Gestaltung der Benutzeroberfläche) und ›Informationsdesign‹<sup>G</sup> (Präsentation von Informationen in einem Kontext) unterschieden, die auch für das Didaktische Design eines computerunterstützten LLA relevant sind.<sup>2</sup>

Diese Kategorien differenzieren analog zu den Komponenten ›Funktion‹ und ›Form‹ die jeweiligen Schwerpunkte der Konzeption aus. ›Content Design‹ organisiert die Inhalte in einer

---

<sup>1</sup> Vgl. FLECHSIG (1996)

<sup>2</sup> HENTRICH (2002), S. 14f.



Gesamtstruktur, ›Visuelles Design‹ bereitet die Inhalte optisch (bzw. akustisch) für den Bildschirm auf und ›Informationsdesign‹ führt beide Aspekte zusammen mit dem Ziel, auf einer solchermaßen gestalteten Internetseite Informationen für den Anwender ansprechend und effektiv zu präsentieren. Die Gestaltung computerunterstützter Lehr-Lernangebote folgt dem ›Primat‹ der Didaktik im pädagogischen Kontext.

KERRES entwickelte ein ›Rahmenmodell für die professionelle Produktion‹ von Bildungsmedien. Darin forderte er u.a. eine Spezifizierung der Merkmale der ›medialen Oberfläche‹ (z.B. die ›Benutzeroberfläche‹ eines Programms), die auf die jeweilige Zielgruppe, die spezifischen Lehrinhalte und Lehrziele angepasst werden müssen.

Da mit Bildungsmedien bestimmte Anliegen verbunden sind, reicht der Bezug auf *ästhetische* Kriterien des Mediendesigns jedoch nicht aus. Die Aufmerksamkeit des *didaktischen* Designs muss sich vielmehr auf die didaktische *Transformation* von *Lehrinhalten* zu *Lernangeboten* richten.<sup>1</sup>

### **Prozess – ›Process‹**

Nach KLINGBERG (1989) ist Unterricht zuerst und vor allem ein ›pädagogischer Prozess‹ (s.o.).<sup>2</sup> Für ihn ist der Ausgangs- und Zielpunkt didaktischen Denkens die Klärung des Verhältnisses von Lehrenden und Lernenden im Unterrichtsprozess. Für JANK / MEYER (2002) stehen Lehren und Lernen im Unterrichtsprozess in einem ›dialektischen Verhältnis‹ zueinander.<sup>3</sup> Für sie ist Dialektisches Denken ›Prozessdenken‹, das das Prinzip der Entwicklung anerkennt. Die Tradition der Didaktik aufgreifend, über Unterricht als einem Entwicklungsprozess nachzudenken, verwenden wir den Prozessbegriff im Rahmen des DDP als konstitutives dynamisches Merkmal der kooperativen Entwicklungsarbeit. ›Process‹<sup>4</sup> kennzeichnet das praktische Tun als ›hermeneutisch-zyklisches‹<sup>G</sup> bzw. ›iterativ-validierendes‹<sup>G</sup> Verfahren mit der Zielsetzung ein computerunterstütztes LLA als Endprodukt zu implementieren.

›Hermeneutisch‹, weil die textuelle Beschreibung des Konzepts die Kommunikationsgrundlage im DDP bildet, die von mehreren Domänenexperten unter verschiedenen Gesichtspunkten gedeutet, kommentiert und modifiziert werden muss. Dieser Diskurs vollzieht sich ›zyklisch‹, d.h. die Domänenexperten treffen sich immer wieder, um das Konzept schrittweise zu ›verfeinern‹, zu ergänzen, zu ändern oder umzustellen. ›Iterativ‹, weil sich der Vorgang des Prüfens, Korrigierens, Modifizierens, Veränderns<sup>1</sup> durch die verschiedenen Domänenexperten wiederholt und das Konzept so konkretisiert, präzisiert und im Sinne einer ›Handlungslogik‹ stringenter gemacht wird. Außerdem wird mit ›Process‹ das reflektierende Moment (ge-

---

<sup>1</sup> KERRES (2001), S. 50

<sup>2</sup> Vgl. KLINGBERG (1989), Kap. 3.3.1.2 Prozessorientierung

<sup>3</sup> Vgl. JANK / MEYER (2002), S. 246

<sup>4</sup> Im englischen Sprachgebrauch meint ›process‹: »1 series of actions or operations performed in order to do, make or achieve sth.: [...] *Re-forming the education system will be a difficult process.* [...] 2 method, esp. one used in industry to make sth.« Vgl. Oxford Advanced Learner's Dictionary Of Current English. 4. Auflage, Oxford et al, 1989, S. 991

wissermaßen die ›Metaebene‹) charakterisiert, mit dessen Hilfe das Verfahren selbst bzw. die darin verwendeten Instrumente analysiert und ggf. modifiziert werden. ›Entwicklung‹ bezieht sich demnach semantisch sowohl auf das Produkt (LLA) als auch auf den Prozess (DDP). Genauer: Der unten beschriebene DDP mit den dabei verwendeten (und veränderten) Instrumenten *ist* das Ergebnis des kooperativen Dissertationsprojekts von Literaturdidaktik und Bildungsinformatik. Der DDP hat damit Modellcharakter für eine Software-Entwicklung computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements und wird von SCHÄFER (2003) deshalb als ›Vorgehensmodell‹ bezeichnet.

Ein Vorgehensmodell für einen DDP muss [...]

- Die ›Übersetzung‹ der unterschiedlichen Semantiken der Domänenexperten unterstützen, die von verschiedenen Lebenswelten herrühren.
- Die Spezifikation der didaktischen Anforderungen ermöglichen und unterstützen.

In einem hermeneutisch-zyklischen und iterativ-validierenden Prozess müssen die Anforderungen laufend mit den im Prozessverlauf fortschreitend sich entwickelnden fachlichen, didaktischen, Designmodellen und technischen Modellen ›abgeglichen‹ werden.<sup>2</sup>

Die Anforderungen an ein Lehr-Lernsystem können sich während des Entwicklungsprozesses verändern bzw. spezifizieren.

### **Chronologie des Didactic Design Process**

Es soll nun der vollzogene Prozessverlauf nachgezeichnet werden, aus dem heraus sich im Rahmen des Forschungsprojektes der ›Didactic Design Process‹ für hypermediale Lehr-Lern-Arrangements entwickelt hat. Im Folgenden werden markante Entwicklungsstufen des vollzogenen Prozesses aufgezeigt, die sich jeweils anhand der im DDP verwendeten bzw. entwickelten Artefakte konkretisieren. Die Reihenfolge der Kapitel entspricht im wesentlichen einer chronologischen Ordnung. Sie thematisieren die Intention des jeweiligen Artefakts und ggf. seine Modifikation durch auftretende Probleme während der Validierung bzw. im Diskurs der Prozessbeteiligten.

#### **4.1 Die Idee**

Bei der Aufarbeitung des literarischen Nachlasses von Rose Ausländer entstand die ›Werkstatt-Idee‹: beobachtete textuelle Veränderungen evozierten die Vorstellung vom ›künstlerischen Arbeitsraum‹, in dem Rose Ausländer ihre Gedichte geschrieben hat. Der Werkstatt-Begriff fasst die rekonstruierte lyrische Gestaltung mit ihren spezifischen Merkmalen in einer Metapher, die dem im Material dokumentierten Schreibprozess der Autorin gewissermaßen ›Plastizität‹ verleihen soll. Gleichzeitig zur Raum- ist auch die Zeitdimension relevant, denn

---

<sup>1</sup> Im Bereich der Software-Entwicklung sind das ›Validierungsaspekte‹ (Vgl. SCHROEDER, 2000)

<sup>2</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 3.2.1 Wichtige Ansätze aus dem SE (Vorgehensmodelle)

die vorliegenden Gedichtfassungen geben Aufschluss über ein Nacheinander textueller Veränderung.<sup>1</sup> Von der poetischen Ideenfindung, dem Prozess der Überarbeitungen bis zur autorisierten Endfassung eines Gedichts gleicht das Vorgehen »(kunst-) handwerklichem« Tun. Die Vorstellung von einer »poetischen Werkstatt« führte zu der Annahme, dass diese Metapher auch didaktische Relevanz haben könnte. Wenn sie geeignet war, der Vorstellung des fachdidaktischen Rezipienten von literaturwissenschaftlichen Befunden »Raum« zu geben, dann sollte sie auch Lernenden textgenerierende Prozesse veranschaulichen können. Die »poetische Werkstatt« sollte Lernenden im Lyrikunterricht zugänglich gemacht werden. Impulsgebend war die Frage, inwiefern die Auseinandersetzung mit einem lyrischen Gestaltungsprozess einer Autorin anhand authentischer Textfassungen (Manuskripte und Typskripte mit handschriftlichen Korrekturen) und Kontextmaterialien zu einem anderen, tieferen, auf das eigene Schreiben transferierbaren Zugang zu Literatur führen kann. Die »poetische Werkstatt Rose Ausländers« rückte als literarischer Gegenstand in den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen.

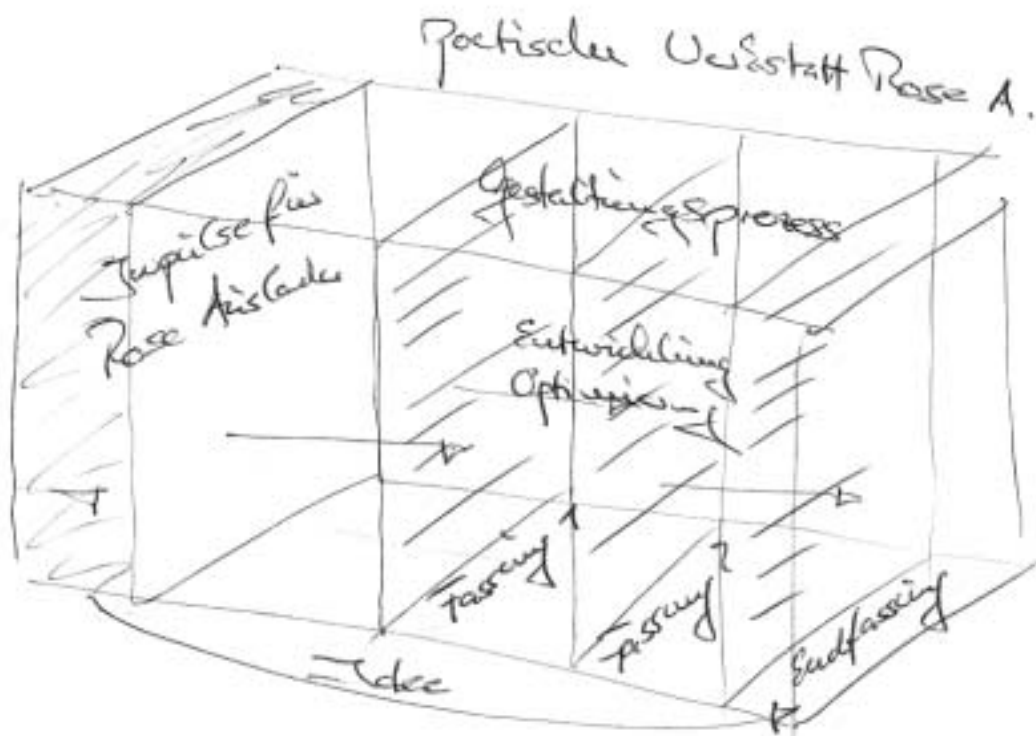


Abb. 4.10 – Skizze zur grafischen Darstellung des lyrischen Gestaltungsprozesses bei Rose Ausländer (»poetische Werkstatt«, GANS 1999).

Bei der didaktischen Aufbereitung des Materials für ein Lehr-Lern-Arrangement wurde die These entwickelt, dass der Computer die Möglichkeiten eines Lernangebots funktional und

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 1.3 Bearbeitung einer Fassung bzw. Kap. 1.4 Überarbeitung eines Gedichts anhand mehrerer Fassungen

methodisch erweitern könnte. Fachdidaktiker mussten sich mit den Möglichkeiten des Mediums vertraut machen. Zum einen geschah das durch die Sichtung und Erprobung bereits vorhandener Software,<sup>1</sup> zum anderen durch die Aneignung und Anwendung verschiedener Auto-  
renprogramme.<sup>2</sup> Aufgrund dieser Medienerfahrungen wurden erste didaktische Grundlagen für computerunterstützte Lehr-Lern-Arrangements entwickelt, ein Handlungs- und Präsentationskonzept für eine ›Mediale Textwerkstatt Deutsch‹.<sup>3</sup> Erst die Kooperation mit der Informatik half, das experimentierend-explorative Vorgehen der Fachdidaktik in einen systematischen Entwicklungsprozess zu überführen. SCHÄFER (2003) bemerkte dazu aus bildungsinformatischer Sicht:

Die ›relativ naive‹ Vorstellung ›der Deutschdidaktik‹, mit der Idee wäre alles gelaufen, die Umsetzung selbst findet quasi ›von alleine‹ statt, wurde an dieser Stelle des Beginns der gemeinsamen Arbeit durch die genauso ›relativ naive‹ Vorstellung ›der Informatik‹ ersetzt, man könne einen vorhandenen SE-Entwicklungsprozess einfach anwenden und hätte es damit mit einer bloßen Umsetzungsaufgabe zu tun. Deswegen stand zu diesem Zeitpunkt noch ›das Endprodukt‹ im Mittelpunkt des Interesses. Die Idee schien vorhanden, ebenso die SE-Methoden bzw. -prozesse, die Unbekannte war also nur noch ›das Produkt‹.

Es zeigte sich jedoch gleich zu Beginn der Zusammenarbeit, dass beide Annahmen über das bereits Vorhandene nicht zutrafen: Ein passender SE-Prozess war nicht einfach zu finden und anzuwenden, sondern musste an sich ›entwickelt‹ werden. Aber auch die fachdidaktische Idee selbst war für mediale Umsetzungen noch zu unspezifisch, es bestand das Problem des ›Übergangs‹ von der ›didaktischen Konzeption‹ zur medialen Umsetzung.

Beide Probleme sind ›verzahnt‹: die Modellierung des ›Produkts‹ (Umsetzung der Idee) muss durch einen entsprechenden Entwicklungsprozess systematisch ermöglicht bzw. unterstützt werden.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 3.4.1 Computerunterstützte Lernumgebungen für den Deutschunterricht

<sup>2</sup> z.B. ›MS Front Page‹, ›MS Powerpoint‹, ›MM Dreamweaver‹

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 4.2 Die ›Würfel-Vision‹ der Medialen Textwerkstatt Deutsch

<sup>4</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 4.3 Historie bis zum DSB, ›Scheitern‹ verschiedener Basiskonzepte / Versuche

## 4.2 Die ›Würfel-Vision‹ der Medialen Textwerkstatt Deutsch

Eine grafische Darstellung<sup>1</sup> diente als Verständigungsgrundlage für die Kooperation zwischen Fachdidaktik Deutsch und Bildungsinformatik und kommunizierte die Idee der Medialen Textwerkstatt Deutsch.

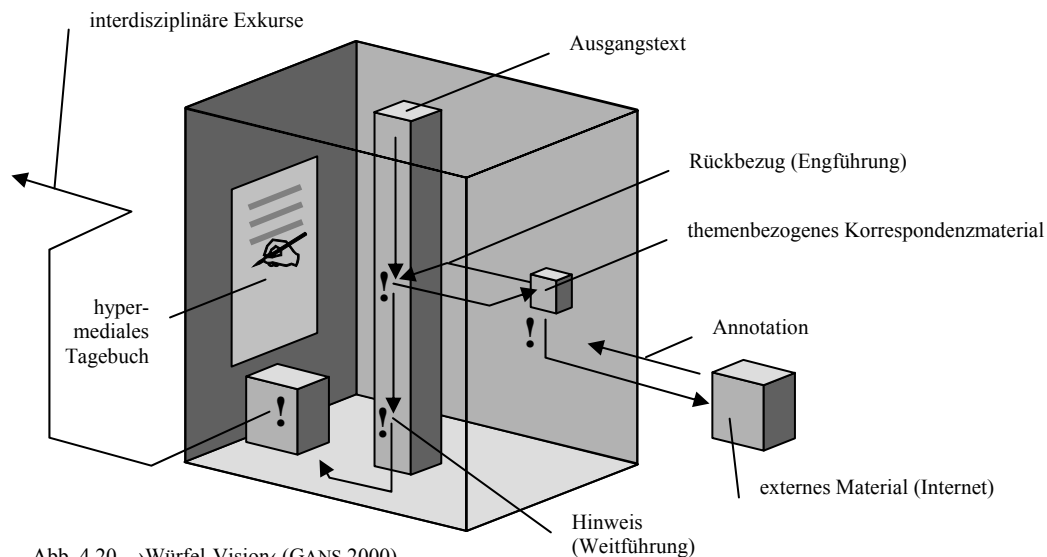


Abb. 4.20 – ›Würfel-Vision‹ (GANS 2000).

Die Abbildung zeigt eine vereinfachte Fassung der ›Würfel-Vision‹, wie sie als Handlungsmodell das Konzept der Medialen Textwerkstatt Deutsch kommunizierte:<sup>2</sup> Die zentral angeordnete Säule repräsentiert den Ausgangstext des Arrangements (Gedicht bzw. Gedichtfassungen). In der Auseinandersetzung mit dem Text (die Zeitdimension wird durch Pfeile visualisiert) werden den Lernenden durch Hinweise optionale ›Handlungsangebote‹ gemacht, denen sie situativ, intuitiv (interessegeleitet) folgen können. Die eingezeichneten Pfeile, die zu korrespondierenden ›Materialwürfeln‹ und weiteren Hinweisen (Verzweigungen) führen, skizzieren einen individuellen Lernweg, der durch die Software mithilfe eines sog. ›digitalen Tagebuchs‹ dokumentiert wird. Die dreidimensionale Darstellungsweise soll die hypertextuelle ›n-dimensionale‹ Struktur des Arrangements veranschaulichen.

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 5.1 Die ›Würfel-Vision‹ als Ausgangspunkt des DDP

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 3.5 Das grafische Modell

Der hohe Abstraktionsgrad und die Komplexität in der Darstellung machte eine ergänzende textuelle Beschreibung notwendig. An einer Gedichtwerkstatt wurde das Handlungsmodell exemplarisch konkretisiert.<sup>1</sup> Der ›Würfel‹ war aus bildungsinformatischer Sicht der Forschungsanlass. Die Darstellung zeigte einerseits das Potential des vorliegenden literarischen Materials auf, vor allem dessen Besonderheit als Ausgangspunkt für die Vorstellung von einer ›Lernsoftware‹. Andererseits wurde die Komplexität und Unschärfe der ›Vision‹ von einer medialen Umsetzung deutlich. Daraus ergab sich der Anreiz für die Kooperation von Bildungsinformatik und Fachdidaktik Deutsch. Die These notwendiger Zusammenarbeit erschien von Anfang an plausibel und blieb während des gesamten Entwicklungsprozesses stabil. Es war zu diesem Zeitpunkt auch klar, dass beide Disziplinen ›Neuland‹ zu betreten hatten.

---

<sup>1</sup> Vgl. GANS / VOGEL (2002d), S. 103ff.

### 4.3 Assoziative Notationen zu einem Gedicht

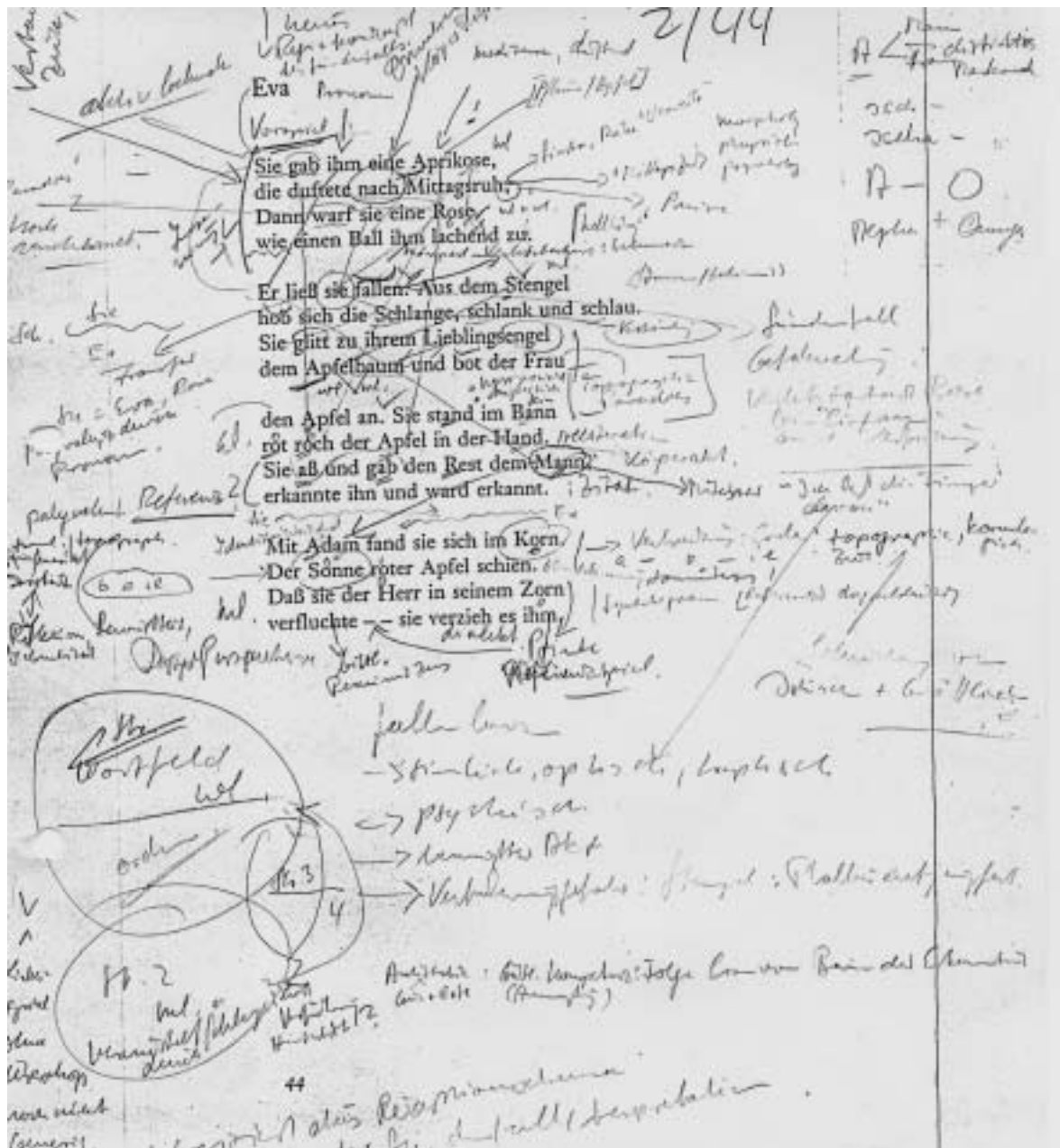


Abb. 4.30 – Ausschnitt einer Brainstorming-Notiz zu dem Gedicht »Eva« (VOGEL 2000).

Nach einer textanalytischen bzw. –interpretatorischen Phase der Auseinandersetzung mit einem Gedicht (bzw. seinen Fassungen) erfolgte zunächst mittels der Brainstorming-Methode eine freie, spontan-assoziative Fixierung möglicher Perspektiven für eine ›Textwerkstatt Deutsch‹ durch die Fachdidaktiker. In einer Mischung aus stichwortartigen Beschreibungen und grafischen Elementen wurden operationalisierbare textanalytische bzw. textinterpretatorische Aspekte, sowie abstrakte ›mediale Visionen‹ (z.B. ›Verlinkung‹, ›Räumlichkeit‹ usw.) notiert. Entgegen der Forderung von KERRES (2001) gab es jedoch kaum didaktische Be-

schreibungen.<sup>1</sup> Da zu diesem Zeitpunkt kein ›systematisches Instrument‹ zur (teil-) formalisierten Notation vorlag, wurde dieser Mangel nicht aufgedeckt. Im Nachhinein wird bereits in dieser Phase des Entwicklungsprozesses die Bedeutung einer systematischen Methode der Notation sichtbar.

Die Assoziationen zu einem Gedicht waren spontan aufgeschrieben worden und ergaben eine Fülle, auf die später bei der Didaktisierung zurückgegriffen werden konnte.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. KERRES (2001), S. 89f.

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 5.5.2 »aus dem Viel / ein Weniges machen«. Das Volumen des Didaktischen Drehbuchs zur Textwerkstatt »Die Gefährten« tendiert zu ›Masse statt Durchdringung‹.



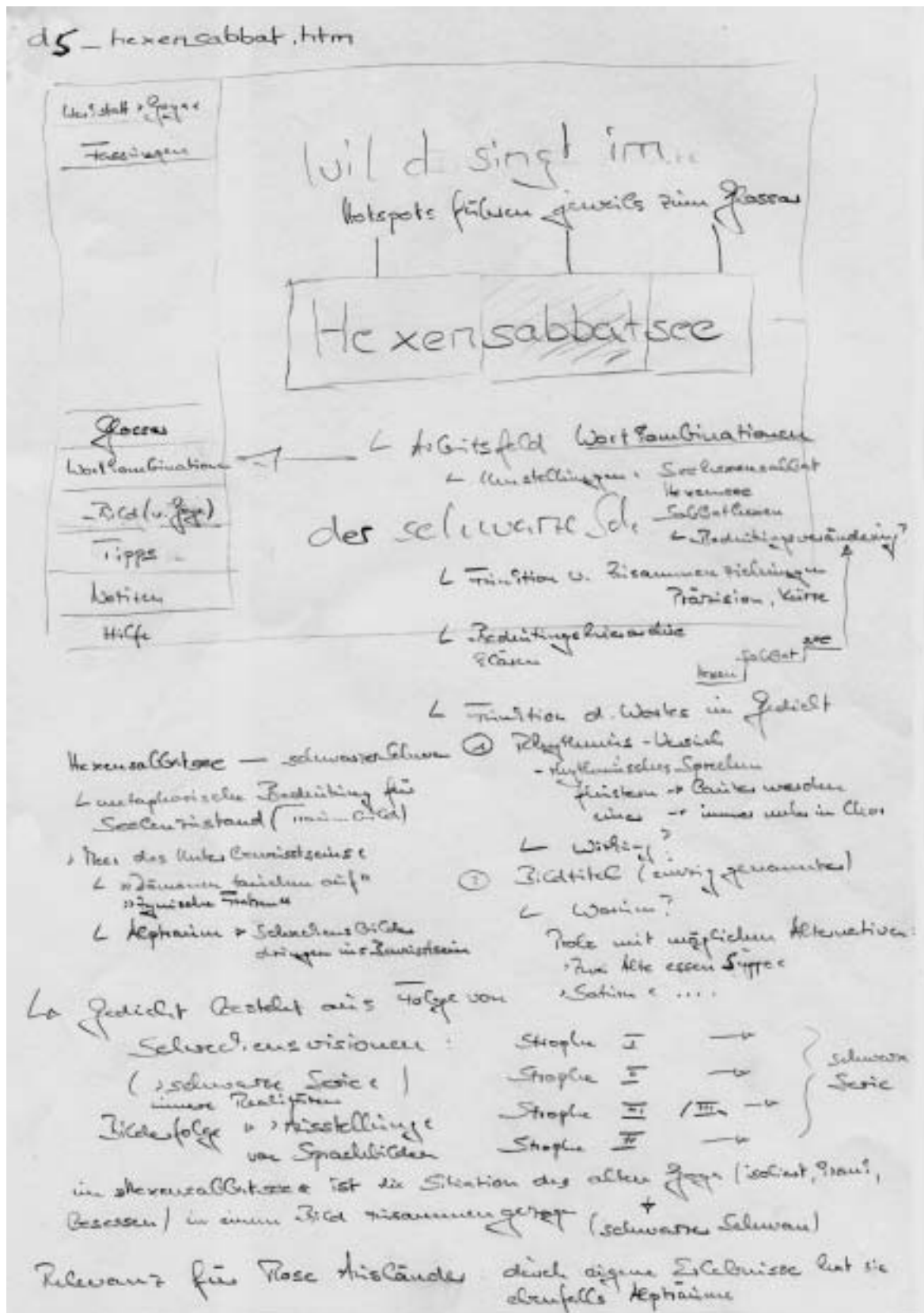


Abb. 4.31 – Ausschnitt einer Skizze zur Konzeption der Textwerkstatt »Goyas schwarze Serie« (GANS 2001).

Die Beschreibungsversuche einzelner Lernsequenzen orientierten sich in der konzeptionellen Vorstellung an Bildschirmseiten. Die Operationalisierung von Lerninhalten trat nicht direkt zutage war zu wenig detailgenau. Die Strukturierungsversuche auf Papier waren noch unzu-

reichend und ließen u.a. begriffliche Präzision vermissen, da z.B. unterschiedliche Notizen mit zeitlichem Abstand zu ›semantischen Unschärfen‹ führten. Die Mehrperspektivität<sup>G</sup> der Intentionen auf einem Blatt, erschwerten didaktische Präzisierungen und eindeutige prozessuale Zielsetzungen.

Es wurde eine freie Notationsform gewählt, die sich direkt am anvisierten Endprodukt orientierte. Das heißt: die fachdidaktischen Ideen wurden unmittelbar mit den ›vermuteten‹ Eigenschaften eines digitalen (!) Endproduktes beschrieben. Für die am Entwicklungsprozess beteiligten Fachdidaktiker drängten sich technische und gestalterische Umsetzungsprobleme in den Vordergrund. Notwendige Zwischenschritte der Notation, insbesondere Präzisierungen der didaktischen Konzeption wurden dabei nicht nur vernachlässigt, sondern gerieten zwischenzeitlich aus dem Blick. Die Form dieser handschriftlichen Notation stieß schnell an Grenzen, weil die Papierfläche für die Beschreibung n-dimensionaler Hierarchien in der Programmstruktur unzureichend bleiben musste. Funktionalitäten der späteren Software bzw. die Vielfalt der mediendidaktischen Entscheidungsfelder konnten so nicht ausreichend beschrieben werden. Die ursprüngliche assoziative Kraft erster Ideen, die spontan aufgeschrieben worden waren,<sup>1</sup> konnten weder kultiviert noch den Bildungsinformatikern vermittelt werden. Was sich hier aus systematischer Sicht erstmalig zeigt, ist die Bedeutung gewählter Darstellungsformen und –methoden im DDP. Zum damaligen Zeitpunkt wurden die bei dieser Vorgehensweise auftretenden Mängel zwar wahrgenommen, aber sie waren noch nicht zu erklären. Die Kooperation war auf dieser Grundlage (noch) nicht Erfolg versprechend.

---

<sup>1</sup> Vgl. Abb. 4.30

#### 4.4 Die Auswahl des geeigneten Gegenstandes

Im internen fachdidaktischen Diskurs ging es nach der ›didaktischen Grundlegung‹ im Modell der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹ zunächst um die Auswahl eines geeigneten Gegenstandes (›Text‹) für die Konzeption eines konkreten computerunterstützten LLA.<sup>1</sup> Aus der Fülle des im Nachlass vorliegenden Materials wurden exemplarisch ›Gedichtwerkstätten‹ ausgesucht, die sich im Hinblick auf didaktisch relevante ›autotypische Gestaltungsmerkmale‹ besonders zur Thematisierung eignen. Zur besseren Orientierung und systematischen Sichtung des Materials wurde eine ›Bearbeitungsmatrix‹ erstellt, in der man zu Gestaltungsmerkmalen geeignete Gedichtwerkstätten zuordnete.<sup>2</sup> Die Merkmale wurden möglichst unabhängig voneinander betrachtet und Schwerpunktsetzungen vorgenommen, um aus der Fülle in Frage kommender Lerninhalte bei einer Gedichtwerkstatt zentrale Aspekte ›herauszufiltern‹. Zunächst wurde erste Fassung der Gedichtwerkstatt »Goyas schwarze Serie« ausgewählt.<sup>3</sup> An ihr werden u.a. linguistische Operationen (Reduktion, Ergänzung, Austausch, Umstellung) direkt sichtbar.

In einem fachinternen ›Brainstorming‹ wurden möglichst viele relevante Aspekte gesammelt, die in einem späteren Arrangement thematisiert und operationalisiert werden sollten.

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 3.3.1.5 Exemplarität – KLAFFI (1985)

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 1.9 Gestaltungsmerkmale – ›Matrix‹ (Abb. 1.90)

<sup>3</sup> Vgl. Abb. 2.43



Abb. 4.40 – »Tafelbild« des Brainstormings zu dem Gedicht »Goyas schwarze Serie«, notiert (VOGEL 2002).

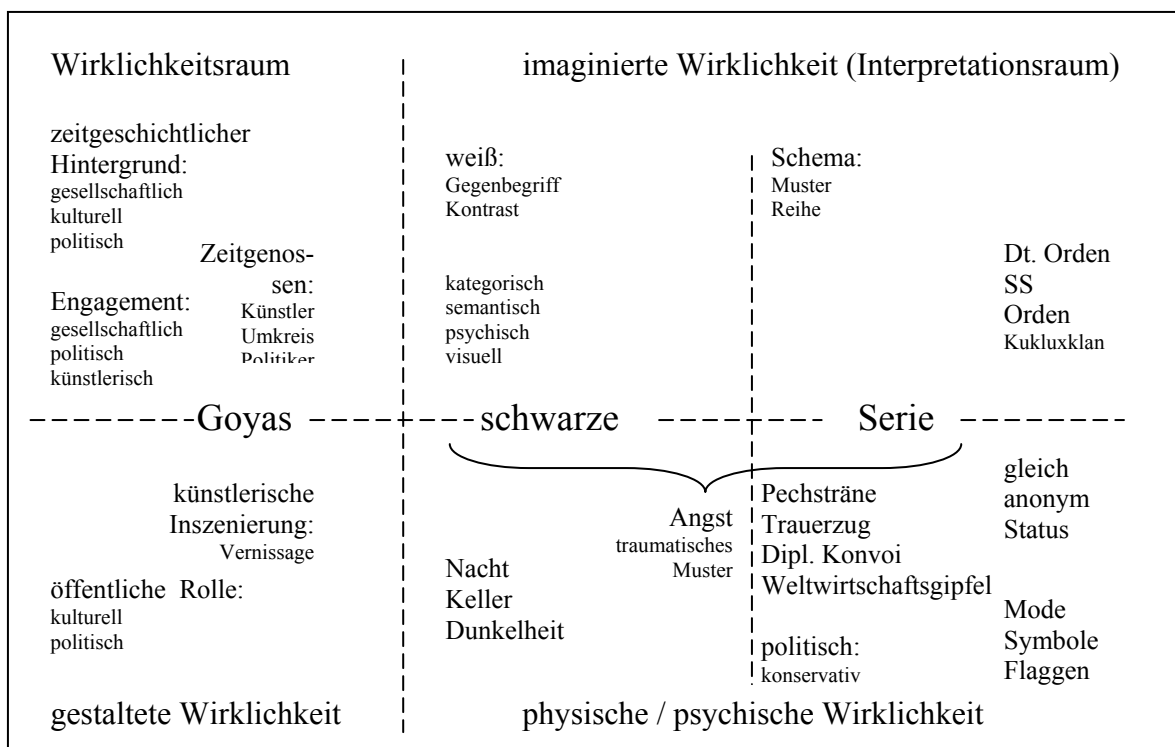


Abb. 4.41 – »bereinigte« schematische Darstellung des Tafelbildes (GANS 2002).

#### 4.5 Auswahl relevanter Gestaltungsmerkmale einer Gedichtwerkstatt

Ausgehend von der o.g. ›Bearbeitungsmatrix‹ wurden Gestaltungsmerkmale ausgewählt und spezifiziert, die in einem Lehr-Lern-Arrangement didaktisch relevant erscheinen. In der Eingangsstrophe und am Ende des Gedichts »Goyas schwarze Serie« kommt es z.B. zu einer *Wiederholung* (»Schwarz / schwärzer als schwarz ... der schwarze Schwan«), die gewissermaßen als ›Formel‹ den Text rahmt. Es wird ein Bildtitel aus dem Bilderzyklus von Goya *zitiert* und in einem Kompositum lyrisch verarbeitet (»*Hexensabbatsee*«). In dem Gedicht suchte Rose Ausländer nach analogen sprachlichen Mitteln um Aspekte der Bildenden Kunst *umzusetzen* und lyrisch zu verdichten (Rahmung, Alliteration, Titel). Bereits auf dem Blatt von der ersten Fassung wurden ganze Strophen gestrichen (*Reduktion*), einzelne Verse wurden im Text verschoben (*Umstellungen*), *Ergänzungen* und *Austauschproben* vorgenommen.

##### Herstellen wichtiger Bezüge

Die Umsetzung der skizzierten Gestaltungsmerkmale in Lerninhalte eines computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements erforderte unterschiedliche Bezüge und Perspektivitäten, die in den jeweiligen Lernsequenzen hergestellt werden mussten: z.B. Informationen zum spanischen Maler Francisco de Goya, zu seiner Persönlichkeit als Künstler in seiner Zeit und zu seinem Werk – speziell zur ›Schwarzen Serie‹. Für den biographischen Aspekt, dass Rose Ausländer den Bilderzyklus 1966 in Madrid gesehen hat, gibt es indirekte Belege und dieser sollte berücksichtigt werden.<sup>1</sup> Ergiebig erschien die Analyse der Berührungspunkte in Goyas und Ausländers Biographien (Exil, politische Situation, Vereinsamung...) und in ihren jeweiligen Kunstkonzepten (›Wortduktus‹ - Pinselduktus, ›Wortbilder‹ - Bildmotive).

##### Auswahl von Kontext- und Korrespondenzmaterial

Anhand der Bezugspunkte wurden relevante Kontext- und Korrespondenzmaterialien zusammengestellt: Abbildungen des Bildzyklus' der ›Schwarzen Serie‹,<sup>2</sup> Korrespondenzgedichte (»Pakt« / »Schreib«, »Arles«, evtl. weitere ›Malergedichte‹), kurze Texte zu Goyas Biographie (vor allem bezüglich der ›Schwarzen Serie‹).<sup>3</sup>

##### Skizzierung möglicher Lernhandlungen

Es folgten Überlegungen zu möglichen Lernhandlungen innerhalb des Arrangements:<sup>4</sup>

Lernende könnten u.a. Ersatzproben durchführen, z.B. »Schwarz« durch ›Weiß‹ (oder eine andere Farbe) ersetzen und die veränderten Referenzen im Text prüfen. Durch Hörbeispiele

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 2.4 Künstlerisches Anregungsmilieu – Abb. 2.42

<sup>2</sup> Vgl. Website zu Goyas Bildzyklus (<http://www.artchive.com/galleries/goja/notes.html>, Stand 25.04.2003)

<sup>3</sup> Vgl. auf der CD (›Artefakte des DDP‹) im Anhang der Arbeit die ›Skizze zu Goyas Biographie‹

<sup>4</sup> Vgl. GANS (2002c), S. 113ff.

und eigene Versuche könnten sie klangliche Umsetzungen des Pinselduktus bei Wandmalerei ausprobieren. Verschiedene Audioelemente könnten dabei zur Auswahl stehen und nach eigenen Vorstellungen in ›Lautmalerei‹, z.B. in Anlehnung an Comicsprache oder Tierlaute, transferiert werden. Umgekehrt ließen sich auch vorhandene Buchstabenkombinationen, z.B. im Gedicht »Schzngrmm« von Ernst Jandl, auf ihren ›Assoziationsraum‹ hin überprüfen.

#### 4.6 Erste HTML-Umsetzungen (vom Fachdidaktiker entwickelte ›Prototypen‹)

Da die Fachdidaktiker ihre Ideen nicht hinreichend kommunizieren konnten, begannen sie, analog zur handschriftlichen Notation, selbst ihr notiertes Konzept mittels Editoren-Programmen in HTML umzusetzen. Die verlinkten Seiten (in konventionellem Screendesign) sollten die textuelle Beschreibung ergänzen und waren von einer starken ›Produktorientierung‹ gekennzeichnet. Das Prototyping-Verfahren<sup>G</sup> ist eine im Software Engineering (SE)<sup>G</sup> gebräuchliche Methode um ›Anforderungen‹ des Anwenders bzw. des Domänenexperten an ein Produkt durch simulierte ›Leistungen‹ eines Prototypen zu präzisieren bzw. zu überprüfen.<sup>1</sup> Der Anwender soll damit seine Vorstellungen unmittelbar in ›endprodukt-ähnliche Wegwerfprototypen‹ umsetzen. Diese dienten in einem weiteren Analyseschritt zur Anforderungsbeschreibung. Damit *verstärkte* sich die Diskrepanz zwischen den eigentlich intendierten (aber noch nicht ausreichend geklärten bzw. spezifizierten) Anforderungen, ihrer unzulänglichen Beschreibung im Anforderungsdokument und ihrer mangelhaften Umsetzung im Artefakt. SCHÄFER (2003) bemerkte dazu aus bildungsinformatischer Sicht:

Im Prototypen drückten sich die eigentlichen Anforderungen also deshalb nicht adäquat in Leistungen aus, weil die Anforderungen selbst noch nicht klar waren. Das Prototyping unterstützte dann aber nicht unbedingt ein Klären der Anforderungen, sondern aufgrund der ›Eigendynamik‹ der medialen Umsetzungsarbeit ein aufwändiges ›Codieren‹ des Unwichtigen, was sowieso auf der Hand lag. Die technischen Hürden waren auch bei einfachen Tools zu groß, weil die Handfertigkeiten für die fachdidaktischen Domänenexperten einfach zu ›fremd‹ waren. Das lenkte von den Anforderungen ab, Prototyping wurde zu einem eigenen, zwischenzeitlich sogar zum dominierenden Problembereich.

Auch als die Handfertigkeiten vom Fachdidaktiker (ansatzweise) erlernt wurden, konnten die technischen Möglichkeiten aufgrund der ›Andersartigkeit seiner Lebenswelt‹ einfach nicht ›ausgereizt‹ werden, um den Anforderungen gerecht zu werden. Jeder, der ein ›Handwerk‹ gelernt hat, wozu ich auch Programmieren rechne, weiß, dass das Erlernen von Grundlagen und die länger währende praktische Erfahrung in dem jeweiligen Bereich ganz andere Voraussetzungen z.B. für die ›Ausdrucksmöglichkeiten‹ bietet.

Selbst als Anforderungen (nach einer didaktischen Spezifikation) relativ klar waren, konnten sie mit den technischen Möglichkeiten nicht angemessen ›ausgedrückt‹ werden. Das führte dazu, dass Anforderungen verloren gingen bzw. aus den prototypischen Ergebnissen nicht ›zurückerschließbar‹ waren.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 3.2.1.2 Leight-Weight-Ansätze (XO, PTAH)

<sup>2</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 4.3 Historie bis zum DSB, ›Scheitern‹ verschiedener Basiskonzepte / Versuche

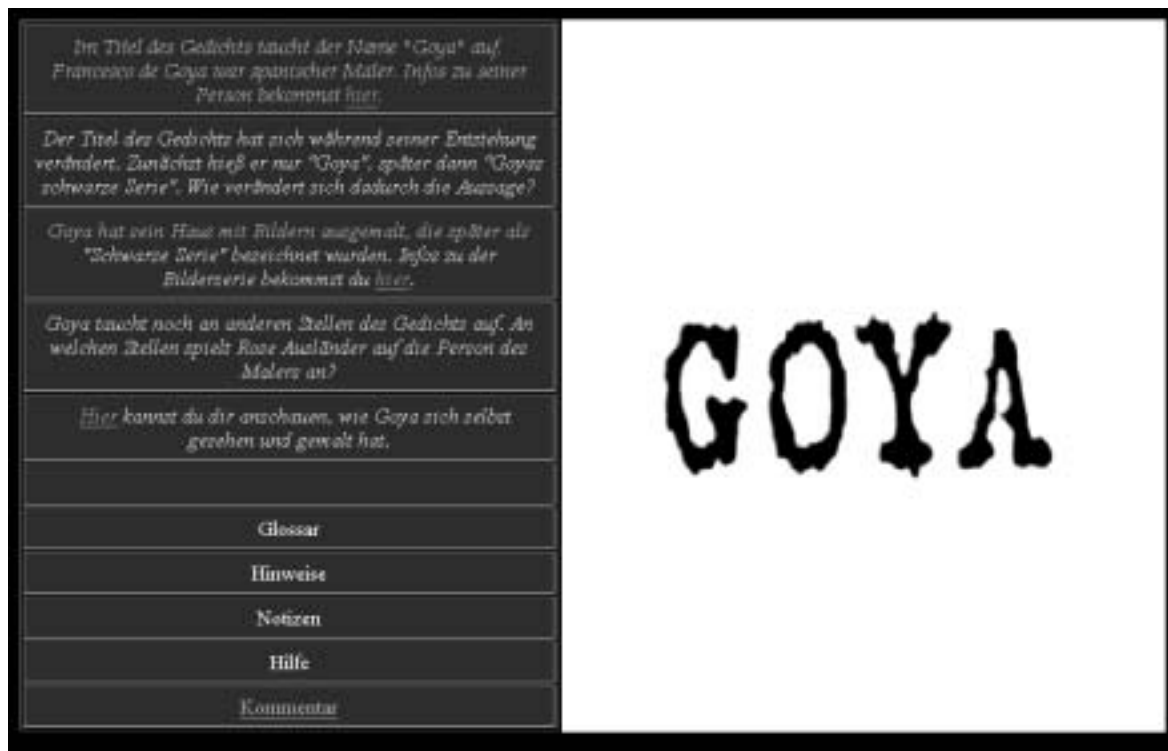


Abb. 4.60 – Screenshot: Ausschnitt einer frühen HTML-Umsetzung (Prototyp) durch den Fachdidaktiker (GANS 2001).

Die Ergebnisse dieser Prototyping-Phase waren ernüchternd, weil die unzureichende Implementierung im Widerspruch stand zu den konzeptionellen Ansprüchen fachdidaktischer Intention. Die provisorische Präsentationsform erfüllte nicht die Erwartungen: Materialarrangements blieben flächig, Aufgabenstellungen traditionell, zu erwartende Schüleraktivitäten enggeführt. Die didaktischen Vorgaben hinsichtlich Weit- und Engführung, wie sie im Modell der Medialen Textwerkstatt Deutsch im Kontext der aktuellen fachdidaktischen Diskussion formuliert worden waren,<sup>1</sup> konnten nicht eingelöst werden. Das Vorstellungsvermögen war (noch) zu sehr im ›Buchmachen‹ verhaftet. Im Rahmen der fachlichen Validierung wurde folgerichtig die didaktische Qualität der entstandenen Prototypen bemängelt. Der Herstellungsaufwand digitaler Lernsoftware erschien nicht plausibel, weil die ausgeprägte Produktorientierung zu einem Vergleich mit Schulbüchern verleitete, dem die Prototypen nicht standhalten konnten.<sup>1</sup>

Die Diskrepanz zwischen (vorläufigem) ›Produkt‹ und herrschenden Anforderungsvorstellungen ließ sich im Nachhinein u.a. durch die unpräzise Anforderungsbeschreibung erklären. Das Prototyping wirkte zu diesem Zeitpunkt kontraproduktiv: Fachdidaktiker waren vom selbst produzierten ›Ergebnis‹ enttäuscht, weil damit ihre Intentionen weder präzisiert noch der Bildungsinformatik vermittelt werden konnten. Das Prototyping leistete im positiven Sinn

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 3.3.1 Didaktische Forderungen



die Aufdeckung genau dieser Problematik und veranlasste die Bildungsinformatiker, Vorschläge zu alternativen Notationen zu machen.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. u.a. Herstellungsaufwand von Printmedien in Schulbuchverlagen – An der CD-ROM-Produktion ›Interpretationen & Modelle für den Deutschunterricht‹ waren nach Angaben des Cornelsen Verlags ca. 70 Mitarbeiter/innen beteiligt (Vgl. Kap. 3.4.1.2 Lernumgebungen für den Literaturunterricht).

<sup>2</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 3.2.1 Wichtige Ansätze aus dem SE (Vorgehensmodelle)

#### 4.7 Die Notation in ›Use Cases‹

Zur Klärung der fachdidaktischen Intentionen und zur präziseren Verständigung im Entwicklerteam sollten ›Anwendungsfälle‹ mithilfe einer (teil-) formalisierten Notation aus dem Software Engineering (SE) beschrieben werden.<sup>1</sup> Aufgrund der mangelnden Übersichtlichkeit der bisherigen textuellen Darstellungsformen, sollte durch semi-formale grafische Notationen in einer ersten ›Formalisierung‹ mehr Übersichtlichkeit und Struktur erreicht werden, ohne explizite inhaltliche Durchdringungen des Problembereichs.

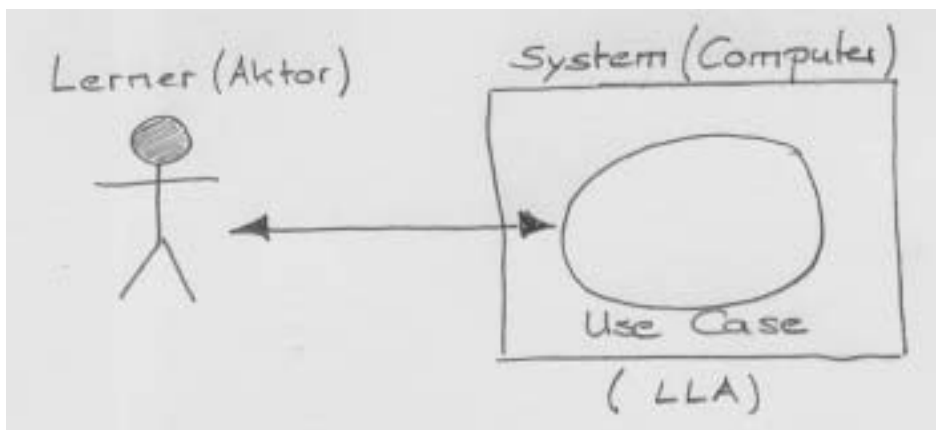


Abb. 4.70 – Beispiel für die grafische Notation eines ›Use Case‹ (GANS 2002).

Hierbei zeigte sich jedoch bald, dass ›simple‹ Handlungsabläufe aus dem SE (z.B. Softwareprogrammierung für einen Fahrkartenautomat) nicht auf die Komplexität eines computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements übertragbar sind. Sowohl der Gegenstand (lyrischer Text) als auch die ›Aktionen‹ (Lehr-Lernoperationen) sind vielschichtiger, die Auseinandersetzung mit einem Gedicht gleicht z.B. einem hermeneutischen Erkenntnisprozess. Bei der Zerlegung einer konzipierten Lernoperation in einzelne Use Cases geriet die Stringenz bzw. der logische Aufbau des Arrangements aus dem Blick. Außerdem wurde eine für sich genommen banale Tatsache bei der Entwicklung von Lernumgebungen deutlich: der Akteur (Lerner) ist nicht mit dem Auftraggeber bzw. dem Domänenexperten (Fachdidaktiker) identisch. Das hat u.a. zur Folge, dass bei der Konzeption ›prognostisch‹ gearbeitet werden muss, z.B. in Form von Ergebnishypothesen bei Aufgabenstellungen. Bei der konzeptionellen ›Vorhersage‹ bleibt eine Differenz zwischen Planung und späterer tatsächlicher Lernoperation bestehen. Diese didaktische Unschärfe gibt es beim o.g. Beispiel des Fahrkartenautomaten nicht: ein Kunde muss so durch ein Programm navigieren können, dass er das anvisierte Ziel (Fahrkartenkauf) auch tatsächlich erreicht. Trotzdem sind Lern- bzw. Ergebnisprognosen notwendig für den Verlauf des ›Lernszenarios‹, weil an die zu erwartenden Ergebnisse im

<sup>1</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 4.4.5.4 Use Cases

weiteren Verlauf der geplanten Lernoperationen sinnvoll angeknüpft werden muss. SCHÄFER (2003) sieht u.a. im hypothetischen Charakter konzipierter computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements einen wichtigen Unterschied zu anderen Software-Produktbeschreibungen.

Ein weiterer Punkt, wodurch sich Lehr-Lern-Arrangements von anderen Produkten unterscheiden ist deren *Realitätsstatus*. Wenn beispielsweise Geschäftsprozesse informationstechnisch unterstützt werden sollen, dann hat man es in der Regel mit bereits vorhandenen, ja sogar bewährten Abläufen zu tun, die sich noch dazu ständig in ähnlicher Weise wiederholen.<sup>1</sup> Domänenexperten beschreiben bei der Spezifikation dann einen Gegenstand der Realität. Im Vergleich dazu sind Lehr-Lern-Arrangements hypothetischer und nicht real, sondern liegen als – wenn auch erfahrungsbasierte – Vorstellungen im Kopf der Domänenexperten vor.<sup>2</sup>

Im DDP gingen wir von ›Lehr-Lernhandlungen‹ aus. Dabei handelt es sich um eine Analogie zu den ›Anwendungsfällen‹. Zum damaligen Zeitpunkt war diese Perspektive jedoch noch nicht gegeben, da der ›Handlungsbegriff‹ von der Fachdidaktik abgelehnt wurde.<sup>3</sup> Erst später wurde der allgemeindidaktische, strukturelle Gebrauch des Handlungsbegriffs übernommen. Ein weiterer wesentlicher Unterschied: ›Anwendungsfälle‹ bezogen sich im Verständnis des Entwicklerteams auf ›am Endprodukt vollzogene Aktionen‹ durch den Lerner. Damit war das Problem der Ableitung von Endproduktmerkmalen *aus* diesen Aktionen nicht gelöst, es fehlten nach wie vor Modellierungszwischenschritte. Die Verwendung von ›Lehr-Lernhandlungen‹ im DSB ähnelten zwar dem Anwendungsfall-Konzept, bezogen sich aber auf eine ganz andere, nämlich die didaktische Ebene. Auch bei der ›Use Case Notation‹ war die Klammer zwischen ›Idee‹ und ›Produkt‹ zu eng bzw. zu dominant.

---

<sup>1</sup> Das heißt nicht, dass die Informationstechnik dann nur Abbildungscharakter hat. Natürlich kann durch den Einsatz von Computerprogrammen der Geschäftsprozess selbst wieder verändert und dadurch optimiert werden.

<sup>2</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 4.4.3 Lehr- und Lernhandlungen vs. Anforderungen

<sup>3</sup> Er schien durch den Ansatz des ›Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts‹ einseitig belegt. Vgl. Kap. 3.3.1.3 Handlungsorientierung

## 4.8 Die ›ER-Modellierung‹

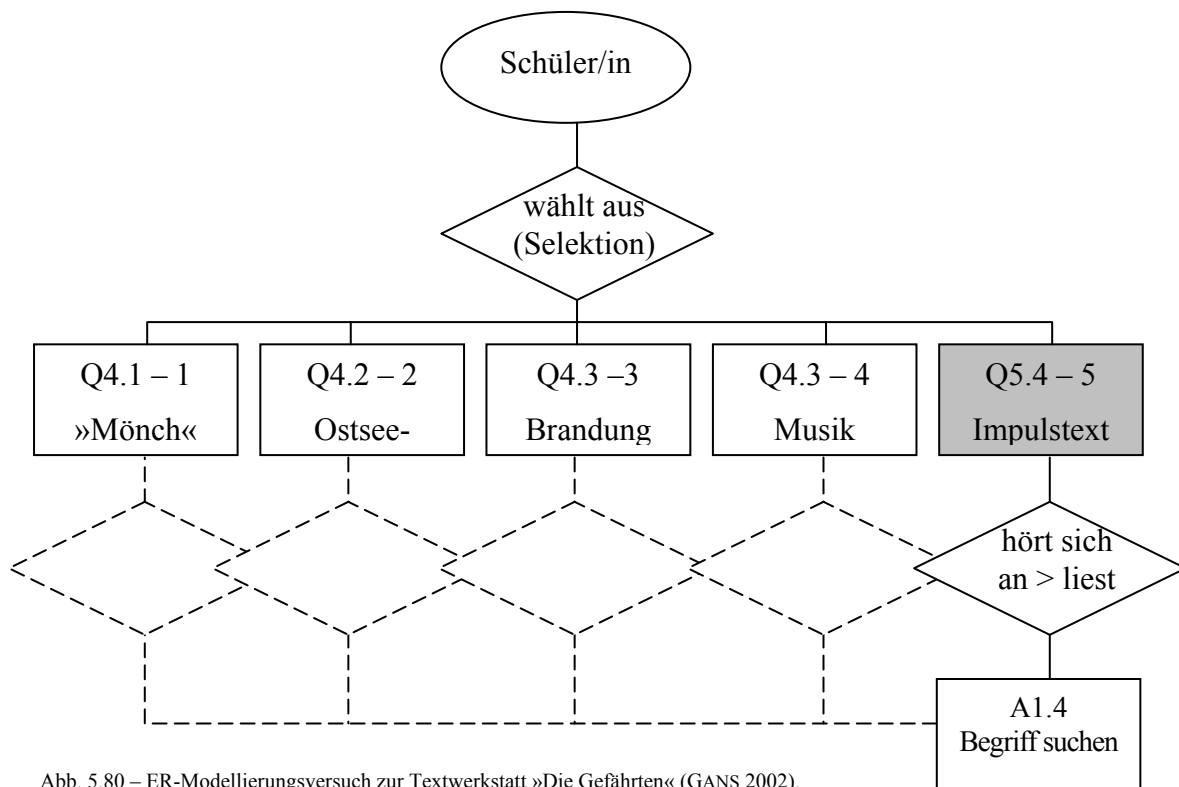


Abb. 5.80 – ER-Modellierungsversuch zur Textwerkstatt »Die Gefährten« (GANS 2002).

Mithilfe einer an der Entity-Relationship-Modellierung (ERM)<sup>G</sup> aus dem SE orientierten und modifizierten Notation sollten Operationen (Personen) und Materialien ausdifferenziert und Abläufe im Arrangement besser strukturiert werden (›Wer macht wann was mit welchem Material?‹). Für ein LLA erschien es den Fachdidaktikern notwendig, die Personen als eigene Kategorie in die Notation aufzunehmen (Oval), um das operierende ›Subjekt‹ von den ›Objekten‹ (Materialien) abgrenzen zu können. In den Rechtecken wurden die sogenannten ›Entitäten‹<sup>G</sup> notiert, die untereinander in ›Relation‹ stehen. Es wurden verschiedene ›Entitätstypen‹<sup>G</sup> voneinander unterschieden (Materialien, Kommentare, Aufgaben etc.). Die Relationen (Rauten) markierten als (Handlungs-) Verben die Lernoperation. Der textuell beschriebene Lerngang (Szenario) wurde durch die ER-Modellierung zwar in seinem Kern (besser) erkennbar, ein Problem blieb aber die unklare Trennung bzw. das eindeutige Zuordnen von Relationen, Personen und Entitäten. So blieb immer noch eine Kommunikationslücke bestehen, weil die Ausdifferenzierung der didaktischen Konzeption mithilfe dieser Notation nach wie vor nicht möglich war. Die ER-Modellierung brachte keine Klarheit, sondern neue Modellierungsprobleme (›Wie übersetzt man textuelle Beschreibungen in ERM?‹).

Aus dem ER-Modell wurde der Gedanke einer systematischen Unterteilung der Drehbuchinhalte in ›Entitäten‹ übernommen. Es wurde versucht, das Drehbuch ›grafisch aufzulösen‹, was aber zu unlösbaren ›Übersetzungsproblemen‹ führte (v.a. bei den Relationen). Erst mit

dem Didactic Storyboard (DSB, s.u.) wurde das ›Relationsproblem‹ gelöst: *Inhaltlich* durch die verschiedenen, von einander getrennten ›Ebenen‹ (Fachdidaktik, Mediendidaktik), die *formal* durch Strukturelemente des DSB in einem jetzt geordneten Bezug zu einander stehen.

#### 4.9 Das ›Didaktische Drehbuch‹ (Version 1)

Es wurde nach einem Instrument gesucht, das die Stadien des Entwicklungsprozesses dokumentiert, modifizierbar ist, die Kluft zwischen grafischen (und textuellen) Notationen und Prototypen überbrückt, für Veränderungen besser geeignet ist als z.B. handschriftliche Notizen auf Papier und auch komplexe hypertextuelle Strukturen eines anvisierten Produkts nachvollziehbar abbilden kann. Es sollte als ›Metadokument‹ *alle* Materialien, Ideen (z.B. zur Didaktisierung des Materials), Kommentare in *einer* Datei festhalten und so eine detaillierte Kommunikation im Entwicklerteam ermöglichen. Alle Materialien sollten möglichst schon in digitalisierter Form eingebunden werden können, damit Umsetzungen in Prototypen ohne ›Medienbruch‹ stattfinden konnten. Dadurch könnte auf spätere Medientransformationen bzw. ›Doppelnotationen‹ verzichtet werden. Das Instrument sollte ein ergänzbares, modifizierbares Dokument sein, weshalb eine einfache Form der Notation gewählt werden musste. So entstand die Idee einer im HTML-Format erstellten Tabelle, die durch unterschiedliche Farbunterlegungen, Nomenklaturen und dateiinterne Verlinkungen die unterschiedlichen Bestandteile kenntlich macht und systematisch anordnet. Das Instrument wurde in Anlehnung an die Filmsemiotik als ›Didaktisches Drehbuch‹<sup>G</sup> bezeichnet und dokumentierte bzw. begleitete den kooperativen Entwicklungsprozess. Im Gegensatz zum filmischen Drehbuch bildete das ›Didaktische Drehbuch‹ die Kommunikationsgrundlage *während* der gesamten kooperativen Entwicklungsarbeit, die von *allen* Beteiligten ›mitgeschrieben‹ wurde.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 4.9.1 Zum Drehbuchbegriff



Lernsequenz - Entstehung F1		
V	Bei Klick auf Schreibmaschine • poetische Werkstatt Rose Ausländer	
Annotationen		
Ko	Der gleiche Baum-Ikon wie in der Textwerkstatt ist sichtbar, allerdings 'schwarz-weiß'. Der Schreibtsch ist leergeräumt, an der Wand befindet sich der Kalender mit der Jahreszahl 1973. Im weißen Arbeitsfeld läuft die Animation des Typoskripts von F1 ab. Daneben liegt auf dem Schreibtisch ein Bleistift. Klickt die Schülerin den Bleistift an, werden die handschriftlichen Korrekturen von F1 auf dem Arbeitsfeld ergänzt. (durch Powerpoint wird Entstehungsprozess veranschaulicht - Schreibmaschinenfeld)	
MI.7	Satz und Sand / in den Schalen / die wandern aus Ufer / ohne Fülle / Bach / gelich / stromfentlang / Mein-Schiffen-geschichten / (geschwunden) / mein-geschichtetes-Schiff / an-versehentlich / schiff / (beim Meerestot) / schiff / (beim Meerestot) / (es-hält-auch-mein-Gesicht-gefangen) / Die ertrocknen Gefährten kommen gipfeln aus Ufer / Welle um Welle / (sind-lebendig-sind) / mit Tang (seel) und Muschelgeschnecken / haben auch nicht vergessene	 • Entstehungsprozess wird visualisiert Angegr = handschriftliche Ergänzung
Ko	Wenn F1 vollständig sichtbar ist (durch Klicks auf Bleistift) wird durch Klick auf den Bleistift die Notation Rose Ausländer kurz erläutert. In einem separaten Fenster steht folgender Erklärungstext:	
Mo	Da wunderst dich vielleicht, wie Rose Ausländer ihr Gedicht aufgeschrieben hat. Zunächst typete sie die Gedichtfassung mit einer Schreibmaschine und überarbeitete das Blatt anschließend handschriftlich. • Der einfache Schrägstrich bedeutet 'Zeilensprung', d.h. der nachfolgende Text steht später und in der nächsten Zeile. • Der doppelte Schrägstrich bedeutet 'Strophensprung', d.h. der nachfolgende Text gehört zur nächsten Strophe, die nach einer Leerzeile beginnen soll. • Wörter die mit einem 'X' getrichen sind, wurden von Rose Ausländer zunächst hingerhoben und gleich mit der Schreibmaschine korrigiert. • Kurz gedruckte Wörter sind nachträglich handschriftlich ergänzt worden.	 • Erläuterung der Notation

Abb. 4.90 – Screenshot: Ausschnitt aus dem Didaktischen Drehbuch zur Textwerkstatt »Die Gefährten« (GANS 2002).

In Form einer dreispaltigen Tabelle, die jederzeit durch Zeilen (oder Spalten) ergänzt werden konnte, bestand das Didaktische Drehbuch aus verschiedenen Komponenten, sog. »Entitäten«, die durch Signaturen und farbige Kennzeichnungen voneinander unterscheidbar waren. Diese in Zeilen notierten Entitäten berücksichtigten alle Elemente des späteren computerunterstützten LLA einschließlich Kommentierungen. Da es ein primär textuelles Instrument war, blieb es zur weiteren Präzisierung der Arrangement-Beschreibung auf die Ergänzung durch andere Instrumente (z.B. grafische Notationen) angewiesen.

M	Materialien, die innerhalb der Textwerkstatt zur Verfügung stehen.	Präsentationsform?
Ko	Kommentar des Arrangements zu nachfolgenden Lernschritten, Bezeichnung der Lernschritte, Überlegungen zu alternativen Vorgehensweisen, mögliche Endform etc. > in der späteren Textwerkstatt nicht sichtbar	Orientierungshilfe für weitere Entwicklungsarbeit (durch FD oder EI) > wird später modifiziert zu »Lehrerhandbuch«
Mo	Moderation: vernetzter Text zwischen Material und SchülerIn. Bereitet Aufgabenstellungen vor, fasst bisheriges Vorgehen zusammen, weist auf mögliche Vorgehensweisen (z.B. Arbeitshilfe-Pool) hin etc.	Hilfestellung / Orientierung für SchülerIn während der Arbeit in der Textwerkstatt Präsentationsform?
A	Aufgaben (Handlungsangebote, Arbeitsweise), die von Anwendern bearbeitet werden können/müssen	Verbindlichkeitsgrad? Eng- Weisführung? Präsentationsform?
E	Ergebnisse der Bearbeitung von Aufgabenstellungen durch Anwender (Notizen, Antworten, gestaltete Seiten etc.)	

Abb. 4.91 – Screenshot: Ausschnitt aus der Entitätentabelle<sup>6</sup> für die Erstellung Didaktischer Drehbücher (GANS 2002).

In der linken Spalte kennzeichnete ein Kürzel aus Buchstaben (Teil einer Signatur) den jeweilige »Entitätstypen« und ermöglichte auch in längeren Drehbüchern eine eindeutige Zuordnung. Aus der Signatur war z.B. auch die Präsentationsform eines Unterrichtsgegenstandes ersichtlich. Damit das Instrument auch bei einer ausgearbeiteten Feinstruktur übersichtlich

gehalten werden konnte, war eine eindeutige Zuordnung notwendig, was u.a. auch KERRES (2001) betonte.<sup>1</sup>

In der mittleren Spalte befindet sich der konkrete Wortlaut der Entität, z.B. die Formulierung einer Aufgabe oder die zu erwartende Antwort. In der rechten Spalte ist die Funktion der Entität genauer beschrieben, z.B. das intendierte Lernziel einer Aufgabe, oder es wird die genaue Quellenangabe aufgeführt. Auch das jeweilige Dateiformat der Entität wird hier vermerkt und der Zeitpunkt der Eintragung bzw. der letzten Veränderung mit Datum versehen, um den Entwicklungsprozess zu dokumentieren. Für die Lernerenden sollte später im computerunterstützten LLA nur der Inhalt der mittleren Spalte im Arrangement ›sichtbar‹ sein. Die Kommentare dienten als zusätzliche textuelle Beschreibung im DDP der Spezifizierung oder Einordnung der anderen Entitäten und wurden deshalb nicht direkt in das LLA umgesetzt.

Einzelne Lernschritte mussten, analog zu einer Unterrichtsskizze, didaktisch legitimiert, Ergebnishypothesen als Erwartungshorizont ausformuliert werden. Als HTML-Dokument kann das Didaktische Drehbuch mit Prototypen (s.u.) im selben Medium verknüpft werden, es entsteht also kein ›Medienbruch‹. Im Rahmen der fachdidaktischen bzw. bildungsinformatischen Validierung konnte es annotiert werden und diente so zur Prozessdokumentation, da *alle* Ideen, Materialien, Kommentare etc. in einer Datei zur Verfügung stehen.

#### **4.9.1 Zum Drehbuch-Begriff**

Da es sich bei der Modellierung eines Lehr-Lern-Arrangements um die Beschreibung von Lernsequenzen handelt, lag die Analogie zum filmischen Drehbuch nahe, in dem Filmsequenzen für die spätere ›Dreharbeit‹ beschrieben werden. Die aus der Film- bzw. Theatersprache entlehnte Terminologie sollte die Entwicklungsarbeit im ›Didactic Design Process‹ veranschaulichen.

Im Rahmen von SE-Prozessen spricht man von der ›Szenario-Methode‹,<sup>2</sup> bei der, übertragen auf den DDP, *ein* konkreter, möglicher ›Lernweg‹ (alternativ: ›Lern-Szenario‹) textuell beschrieben wird. Auch über den Szenario-Begriff wurden seitens der Bildungsinformatik Parallelen zur Semantik der Filmsprache augenfällig und der Begriff des ›Didaktischen Drehbuchs‹ zur Bezeichnung für eine textuell beschriebene Lernsequenz wurde eingeführt.

---

<sup>1</sup> Vgl. KERRES (2001), S. 339

<sup>2</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 4.4.5.6 Szenario, Sequenz- und Kollaborationsdiagramm

Geheimnisvolle Musik  
setzt ein. Spannend  
unterteilt sie den  
ganzen ersten Komplex.

AUFHÄNGEN:

Parkanlage:

1.) GROSS:

Eine Hand läßt einen Würfel auf  
Sargboden fallen: die Sechse fällt.  
Eine zweite Hand kommt ins Bild,  
nimmt den Würfel, schüttelt ihn:  
Diesmal ist es die Fünf.  
Eine dritte Hand wirft: Eins.

Die Begleitmusik  
unterteilt die Punkte  
der einzelnen Würfe.

Die Kamera fährt rasch zurück:

Drei Jungen kommen ins Bild.  
Sie hocken hinter einem Busch in  
einer Parkanlage.  
Alle drei haben Masken vor dem Ge-  
sicht. Das ganze mutet geheimnis-  
voll an: wie eine Klu-Klux-Klan-  
Verschwörung.  
Der eine der Jungen hält den Würfel in  
der Hand, er war es, der die Eins  
geworfen hat.  
Er erhebt sich.  
Die beiden anderen Jungen auch.  
Jetzt reicht er den Beiden die Hand.  
Nimmt von ihnen bewegten Abschied.  
Als wäre er durch das Los dazu ver-  
urteilt, eine Bombe zu werfen.

Abb. 4.9.10 – Faksimile-Ausschnitt aus dem Drehbuch ›Emil und die Detektive‹ (BELACH / BOCK 1998, S. 30).

Das (filmische) Drehbuch wurde von MONACO (2000) definiert als

schriftliche Fixierung der Ideen, technischen Anweisungen und Dialoge, ehe ein Film gedreht wird. Nach der Ausführlichkeit werden (im Idealfall) folgende Arbeitsphasen unterschieden: Exposé – kurze Skizzierung der Haupthandlung; Treatment – eine genauere Ausführung der Handlungszüge; Szenarium – bei dem filmische Notwendigkeiten, z.B. die Einteilung in Szenen, berücksichtigt werden; das eigentliche Drehbuch, bei dem (oft in zwei Parallelspalten) Handlungsabläufe und Dialoge – bis in einzelne Sequenzen unterteilt [...] – festgelegt sind und das die Arbeitsgrundlage bei den Dreharbeiten bildet. In der Realität können einzelne dieser Stufen entfallen, selbst die letzte. Nach dem fertigen Film werden bisweilen Dialoglisten oder Protokolle gefertigt.<sup>1</sup>

Wenn eine schriftlich fixierte Idee stufenweise ausgearbeitet wird, dann entspricht das dem hermeneutisch-zyklischen DDP, der in verschiedenen Versionsständen eines Didaktischen Drehbuchs festgehalten wird. Analog sind auch die Spalten mit unterschiedlicher Funktion, die ständig verändert werden können. Die ›Implementierung‹ eines Filmdrehbuchs ist der ›Dreh‹ des Films, im DDP vergleichbar mit der programmtechnischen Umsetzung des Didaktischen Drehbuchs in ein computerunterstütztes Lehr-Lern-Arrangement. MONACO bezeichnet die grafische Ergänzung des textuellen Drehbuchs als ›Storyboard‹, bei dem in einer Art ›Comicstrip‹ die einzelnen Einstellungen entworfen werden (auch ›optisches Drehbuch‹ ge-

<sup>1</sup> MONACO (2000), S. 49



nannt).<sup>1</sup> Diese Ergänzungen finden sich auch in den grafischen Instrumenten des DDP wieder (Vgl. ›Scribbles‹, ›Skizzen‹ s.u.), die das Didaktische Drehbuch ergänzen. Das Filmdrehbuch beschreibt also textuell den (sequenziellen) Handlungsverlauf eines Films, das Didaktische Drehbuch beschreibt textuell (optionale) Handlungsabläufe einer Lehr-Lernsituation.

### ›Inszenierung‹

Wenn nach JANK / MEYER (2002) eine wesentliche Aufgabe der Didaktik darin besteht Unterricht zu ›inszenieren‹,<sup>2</sup> d.h. einen vorher ausgearbeiteten ›Handlungsplan‹ in eine Handlung bzw. Abfolge von Handlungen umzusetzen, dann greift auch die allgemeine Didaktik zur Veranschaulichung ihres Tuns auf die Terminologie des Theaters bzw. des Films zurück. HAUSMANN (1959) sprach bereits von einer ›Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts‹.<sup>3</sup> Die Analogiesuche in der Theatersprache macht die Vorstellung von dem, was Didaktik ist, so anschaulich, dass es plausibel erschien, im Hinblick auf Lernmedien nach ähnlichen Analogien zu suchen, schließlich unterstützen Medien die ›unterrichtliche Inszenierung‹.

Die ›Semiotik‹ ist eine für die Literatur bzw. für den Film entwickelte kritische Untersuchungsmethode, die Zeichen, Symbole und ihre Bedeutung analysiert. Dabei benutzt sie nach MONACO (2000) Theorien der Linguistik als Modell zur Beschreibung des Funktionierens verschiedener kultureller Kommunikationen wie Film, Fernsehen, Kinesis (Körpersprache) sowie der geschriebenen und gesprochenen Sprachen. In Analogie zum hier verwendeten Textbegriff schien die (film-) semiotische Terminologie dazu geeignet, unabhängig von (textuellen, visuellen, audiovisuellen) Zeichensystemen präzise zu beschreiben, was eine medial unterstützte bzw. mediale ›Inszenierung‹ sein soll.

### ›Mediendramaturgie‹

Deshalb wählten wir bei der Bezeichnung eines geeigneten Beschreibungsinstrumentes für ein digitales LLA im DDP den Begriff ›Didaktisches Drehbuch‹ (später: ›Didactic Storyboard‹ DSB) aus, weil damit die ›Mediendramaturgie‹ veranschaulicht werden soll. Anders als beim filmischen Drehbuch geht es nicht (nur) um eine schriftliche Fixierung der Ideen, technischen Anweisungen und Dialoge *bevor* ein Film gedreht wird, sondern um ein *prozessbegleitendes* Instrument des DDP und muss davon abgegrenzt werden. Auch die Mediendidaktik hat den Begriff Drehbuch (›storyboard‹) übernommen. Dort bezeichnet er nach KERRES (2001) die genaue Arbeitsanweisung für die Medien- bzw. Softwareproduktion. Ähnlich wie bei der

---

<sup>1</sup> Vgl. MONACO (2000), S. 156

<sup>2</sup> Vgl. JANK / MEYER (2002), S. 111

<sup>3</sup> Vgl. HAUSMANN (1959)

Filmproduktion enthält diese Beschreibung alle Elemente der Anwendung *vor* einer Übergabe an die Produktion, was sie wiederum vom Didaktischen Drehbuch im DDP unterscheidet.<sup>1</sup> Analog zur Definition des Filmdrehbuchs von MONACO kann das Didaktische Drehbuch beschrieben werden als textuelles Instrument des DDP zur Fixierung von Ideen und zur didaktisch-methodischen Modellierung von Handlungsabläufen für ein computerunterstütztes Lehr-Lern-Arrangement. Als prozessbegleitendes Instrument bildet es die Kommunikationsgrundlage im DDP und dokumentiert ihn, in der Regel mit zunehmender Ausführlichkeit. Die textuelle Notation des Didaktischen Drehbuchs wird ergänzt durch grafische Notationsformen.

#### **4.9.2 Die Konstituenten des Didaktischen Drehbuchs: ›Entitäten‹**

Nach der grundsätzlichen Entscheidung für eine tabellarisch-textuelle Notation in Form eines Didaktischen Drehbuchs, mussten die Bestandteile eines Lehr-Lern-Arrangements spezifiziert werden. Im Medium als Lerngegenstand präsentiertes Material ist z.B. etwas anderes, als eine sich darauf beziehende Aufgabe. Der Aufgabentext kann auf dem Bildschirm als Text synchron eingeblendet werden, animiert sein, als Audiodatei hörbar werden usw.. Der Begriff ›Entität‹ wurde in Anlehnung an die ER-Modellierung ausgewählt, weil er von den in Frage kommenden (z.B. Subjekt, Objekt) am wenigsten belegt erschien.

##### **4.9.2.1 Entitätstypen**

Für Version 1 des Didaktischen Drehbuchs werden nachfolgend die verschiedenen Entitätstypen ausdifferenziert, weil sie Überlegungen zur Strukturierung und Systematisierung des DDP anhand des Instruments verdeutlichen. Gleichzeitig wird die vorübergehende ›Sackgasse‹ sichtbar, zu der die Spezifizierung führte. Im DSB ist diese Ausdifferenzierung deshalb wieder zurückgenommen (s.u.):

##### **Materialien**

›Materialien‹<sup>G</sup> bezeichneten als Entitätstypen aus fachdidaktischer Perspektive den Gegenstandsbereich des LLA. Es waren u.a. die lyrischen Texte der ›Gedichtwerkstätten‹, die in den Arrangements jeweils unter bestimmten Zielorientierungen thematisiert werden sollten. Der Begriff ›Material‹ stellte im Bezug auf die lyrischen Texte eine Verbindung her zwischen der ›poetischen Werkstatt‹ Rose Ausländers und der Medialen Textwerkstatt Deutsch, denn einerseits wurden die Gedichte von Rose Ausländer in ihrem lyrischen Gestaltungsprozess ›handwerklich bearbeitet‹, andererseits sollten sie z.B. als ›materialgelenkte Impulse‹ Lernhandlungen im LLA initiieren. Da aber nicht nur lyrische Texte, sondern auch andere Text-

---

<sup>1</sup> Vgl. KERRES (2001), S. 335

und Äußerungsformen (Essays, Briefe, Bilder, Filme etc.) arrangiert werden sollten, war der Textbegriff als Entitätsbezeichnung für das LLA nicht ausreichend.

Die Materialien (M) wurden deshalb für die Drehbuchnotation weiter spezifiziert. Von dem (den) jeweiligen Ausgangstext(en) (M1) eines digitalen LLA (aus einer Gedichtwerkstatt von Rose Ausländer) wurden Korrespondenztexte (M2) Rose Ausländers oder anderer Autoren unterschieden, die in einer bestimmten (oder zu bestimmenden) Relation zu M1 stehen.<sup>1</sup> Daneben gab es Zitate aus der Sekundärliteratur (M3) und sonstige didaktisch ausgewählte ›nicht-textuelle‹ Materialien (M4), z.B. Fotos, Abbildungen von Gemälden, Grafiken, Schemata, Film- oder Tondokumente, die in digitalisierter Form für das LLA zur Verfügung gestellt werden sollten. Texte des Arrangeurs (M5) haben dann ›Materialcharakter‹, wenn sie analog zu den übrigen Materialentitäten verwendet werden (z.B. Paraphrasen, Exzerpte oder narrative Elemente). Sie können Aufgabenstellungen vorbereiten, bisheriges Vorgehen zusammenfassen oder weisen auf mögliche weitere Vorgehensweisen hin.

Materialien können ›intern‹ arrangiert sein, d.h. innerhalb des Arrangements zur Verfügung stehen oder sind ›extern‹, d.h. nach ihnen soll außerhalb des LLA recherchiert werden. Sind die Lernenden außerhalb (z.B. in Bibliotheken, in Intranet oder Internet) fündig geworden, sollten die externen Materialien ›annotiert‹ werden können, d.h. den internen Materialbestand ergänzen.<sup>2</sup>

## Aufgaben

›Aufgaben‹<sup>G</sup> (A) sind als Entitätstypen im LLA im Sinne von JANK / MEYER ›Handlungsangebote‹ oder Arbeitshinweise, die je nach Verbindlichkeitsgrad von den Lernenden bearbeitet werden können oder müssen. Als Entitäten wurden zwei Aufgabentypen unterschieden: Aufgaben vom Typ 1 (A1) waren als offene Handlungsangebote gedacht, die eigenständige Lernhandlungen initiieren sollten. Das zu erwartende Ergebnis konnte vorab nur vage bestimmt werden, weil der Lernweg durch A1 nicht festgelegt war. Welche internen oder externen Materialien die Lerner/innen verwenden, wie intensiv sie einen Themenaspekt bearbeiten und zu welchen Resultaten sie gelangen würden, die dann wieder auf M1 rückbezogen werden sollten, konnte wegen des explorativen Charakters der erwarteten Lernhandlung nicht genau vorausgesagt werden.

Dagegen sollten Aufgaben vom Typ 2 (A2) mehr oder weniger lenkend in die Lernhandlungen eingreifen. Sie sollten als Hinweise innerhalb einer Lernsequenz Handlungsalternativen (d.h. Optionen des weiteren Lernwegs) aufzeigen oder als konkrete Arbeitsanweisungen ei-

---

<sup>1</sup> M1 und M2 kann man in einer literaturwissenschaftlichen Kategorie als ›Primärliteratur‹ bezeichnen.

<sup>2</sup> KERRES (2001, S. 339) spricht analog von einer ›Ressourcenliste‹, in der alle multimedialen Materialien der Anwendung erfasst sind.

nen sequentiellen Lerngang (z.B. ›Nachschlagen im Wörterbuch‹) anleiten. Aufgaben sollten sichtbare Lernhandlungen initiieren oder als Fragen zu ›Denkhandlungen‹ anregen, die zu einem voraussehbaren Resultat in Form von Antworten führen.<sup>1</sup> Fragen sind Formen von Aufgabenstellungen und sollten ebenfalls offenen<sup>2</sup> oder lenkenden Charakter<sup>3</sup> haben. Sie konnten deshalb A1 bzw. A2 zugeordnet werden und benötigten *keinen* eigenen Entitätstyp.

In einer ›Entitätentabelle‹<sup>G</sup> wurden die Aufgaben nach den Lehr-Lernzielen ›aufgerastert‹, um eine größere Transparenz bei der Modellierung (Operationalisierung) von Lernhandlungen für alle am DDP Beteiligten zu erreichen.

### **Ergebnishypothesen<sup>G</sup>**

Analog zu den Aufgaben wurden zu erwartende *Ergebnisse* (E) als Entitäten im Didaktischen Drehbuch formuliert. Es handelt sich dabei allgemein um ›angenommene Artikulationen‹ der Lernenden durch die Bearbeitung der Aufgaben. Sie sind grundsätzlich ›dynamisch‹ (En.7), d.h. jederzeit veränderbar. Ergebnisse sind in allen Präsentationsformen denkbar: Sie können, je nach Aufforderung, als Stichworte (E1.7), Fließtexte (E2.7) oder in Tabellenform (E3.7) abgefasst werden. Es können sowohl gekennzeichnete Antworten auf Multiple-Choice-Fragen sein (E4.7), als auch selbst erstellte oder annotierte Grafiken (E5.7), Bilder (E6.7), Filmsequenzen (E7.7), Audiosequenzen (E8.7 – z.B. Musik, Geräusch), gesprochene Texte (E9.7) oder Montagen von verschiedenen Entitäten (E10.7 – z.B. Bild-Text-Collage). Durch das Medium sind also neue Ergebnisformen möglich, die u.a. Einfluss auf die Leistungsbeurteilung haben werden.<sup>4</sup>

### **Entwicklerkommentare<sup>G</sup>**

Die ›Kommentare‹ (Ko) sollten als Entitäten innerhalb des Didaktischen Drehbuchs der Orientierung für die weitere Entwicklungsarbeit im DDP dienen. Sie protokollieren den Verlauf der Drehbuch-Entwicklung, haben damit eine wesentliche dokumentarische Funktion und haben die Verständigung im Entwicklerteam bestimmt. Nachfolgende Lernschritte wurden mit Anmerkungen versehen, z.B. um den Aufbau einer Bildschirmseite textuell zu skizzieren, Überlegungen zu alternativen Vorgehensweisen anzustellen, mögliche Exkurse zu benennen etc.. Sie dienten zur möglichst exakten Beschreibung des Arrangements vor allem durch die Fachdidaktiker.

---

<sup>1</sup> Vgl. JANK / MEYER (2002), S. 15

<sup>2</sup> z.B. Aufforderung zu einer persönlichen Stellungnahme

<sup>3</sup> z.B. Multiple-Choice-Frage

<sup>4</sup> Vgl. Kap. 6.5 Einflüsse der medialen Entwicklungen auf den Deutschunterricht

## »Regieanweisungen«

»Regieanweisungen« (R) des Arrangeurs sollten eine Lenkungsfunktion besitzen und das LLA didaktisch qualifizieren, weshalb sie als eigene Entität ausgewiesen sind und Lehrenden<sup>1</sup> zur Verfügung stehen. Sie sollten z.B. organisatorische Anregungen<sup>2</sup> oder Informationen über Modifikationsmöglichkeiten<sup>1</sup> enthalten. Anders als die Entwicklerkommentare sollten Regieanweisungen unmittelbar in das digitale LLA umgesetzt werden. Sie würden bei der Implementierung ein »Anwenderprofil« erfordern, da u.U. nur die Lehrenden nicht aber die Lernenden Einsicht in diese Entitäten erhalten sollten.

### 4.9.2.2 Die Entitätentabelle

Als Handreichung für die Erstellung von Didaktischen Drehbüchern sollte eine »Entitätentabelle« als separates HTML-Dokument u.a. zur Klärung der Entitätstypen bzw. einzelner Entitäten dienen: z.B. durch Hinweise auf deren Präsentationsform im Medium, Anregungen für verschiedene mögliche Aufgabentypen in Bezug auf Textanalyse, -produktion etc..

Kategorien zur Erstellung eines Didaktischen Drehbuchs		
	Als sichtbaren Bestandteile des Arrangements werden als "Entitäten" bzw. "Objekte" bezeichnet, mit denen der Anwender als "Subjekt" umgeht ("Relation" - "Prädikat").	Diese sog. ER-Modellierung wird als Notation in eigenen Dateien erstellt und durch ERM in dieser Spalte verlinkt.
Kürzel	Inhalt	Funktion / Lernziele / Quellenangabe
<u>M</u>	Materialien, die innerhalb der Textwerkstatt zur Verfügung stehen.	Präsentationsform?
Ko	Kommentar des Arrangeurs zu nachfolgenden Lernschritten, Bezeichnung der Lernschritte, Überlegungen zu alternativen Vorgehensweisen, mögliche Endnote etc. > in der späteren Textwerkstatt nicht sichtbar	Orientierungshilfe für weitere Entwicklungsarbeit (durch FD oder BI) > wird später modifiziert zu "Lehrerhandbuch"
<u>Mo</u>	Moderation: vermittelt der Text zwischen Material und Schülerin. Bereitet Aufgabenstellungen vor, fasst bisheriges Vorgehen zusammen, weist auf mögliche Vorgehensweisen (z.B. Arbeitskräfte-Pool) hin etc.	Hilfestellung / Orientierung für Schülerin während der Arbeit in der Textwerkstatt Präsentationsform?
<u>A</u>	Aufgaben (Handlungsangebote, Arbeitsanweise), die von Anwendern bearbeitet werden können/müssen	Verbindlichkeitsgrad? Eng. - Weisführung? Präsentationsform?
<u>E</u>	Ergebnisse der Bearbeitung von Aufgabenstellungen durch Anwender (Notizen, Antworten, gestaltete Seiten etc.)	
Hb	Handbuch: Erklärungen zur Handhabung des Arrangements oder kurze Erläuterungen zur Darstellungweise	• Hilfestellung / Orientierung im Arrangement
Ah	Arbeitshilfen: grundlegende Arbeitstechniken werden erklärt (mit Beispielen veranschaulicht) oder es wird auf entsprechenden Erklärungen im Internet verwiesen	• Förderung der Methodenkompetenz
Wb	Wörterbuch (Glossar): Kurzinformationen zu Begriffen (alphabetische Ordnung), Zettelkasten/ für Informationen aus verschiedenen Bereichen/Themen in Bezug auf die Textwerkstätten	• erste Klärung von Wortbedeutungen
Sp	Sprachbuch: sprachliche (grammatische) Aspekte werden thematisiert (z.B. Untersuchung von Rhythmus in TeW "Die Gefährten"). Seiten des Sprachbuchs sind editierbar und werden ggf. dem Tagebuch beigelegt (Eintragungsprotokoll).	• Auseinandersetzung mit sprachlichen Aspekten der TeW (ThW)
WWW	Was, wo, warum? Hier wird über Lerninhalte und -ziele der Textwerkstatt (TeW) oder Themenwerkstatt (ThW) informiert. Außerdem kann man über einen Index zu den Lernsequenzen der Werkstatt gelangen (alternative Navigation durch TeW bzw. ThW).	• Übersicht über Lerninhalte der TeW

Abb. 4.9.2.20 – Screenshot: Ausschnitt aus einer Entitätentabelle (damals noch als »Kategorienraster« bezeichnet, GANS 2002).

In der Anwendung, d.h. beim Schreiben Didaktischer Drehbücher zeigte sich, dass (zu) starke Ausdifferenzierungen die Notation unnötig verkomplizierten, weil das Problem der exakten

<sup>1</sup> »Regieanweisungen« sollten Lehrenden analog zu einem »Lehrerhandbuch« zur Verfügung stehen.

<sup>2</sup> z.B. spezifische Einsatzmöglichkeiten des computerunterstützten LLA im Handlungskontext des Lyrikunterrichts

Zuordnung in den Vordergrund trat. Einzelne Entitätstypen, z.B. ›Moderation‹ (Mo) oder ›Kommentar‹ (Ko) blieben in ihrer Kategorisierung unscharf und konnten nicht eindeutig verwendet werden. Es zeigte sich bei der Klassifizierung dieser ›Entitäten‹, dass die Bereiche nicht voneinander unabhängig waren, sondern Überschneidungen und Mehrdimensionalitäten aufwiesen. Daraus wurde jedoch nicht gefolgert, dass derartige formale Defizite beseitigt werden müssen, denn das Drehbuch als natürlichsprachliches Instrument *konnte* keinen zu hohen Formalisierungsgrad aufweisen. Dennoch wurde deutlich, dass bestimmte Bereiche zu ›vermischt‹ waren bzw. keinen Entitäten zugeordnet werden konnten (außer der ›Universalentität‹ ›Kommentar‹). Die notwendige Strukturierung musste sich demzufolge mehr von der inhaltlichen Seite des Lerngegenstands her legitimieren lassen. Die Spezifik des Gegenstands, seines Lehrinhalts und des daraus entwickelten Lehr-Lern-Arrangements stand einer weitgehenden Formalisierung entgegen, so dass hier ein praktikabler Konsens im Entwicklerteam angestrebt wurde. Sonst hätte auch die Lesbarkeit des Didaktischen Drehbuchs gelitten und das angestrebte Ziel präziserer Kommunikation wäre wieder verfehlt gewesen.

#### **4.9.2.3 Strukturentitäten des Didaktischen Drehbuchs**

Zur Strukturierung des Didaktischen Drehbuchs sollten sog. ›Strukturentitäten‹ die Lesbarkeit verbessern. Durch sie wurden Abschnitte im Drehbuch markiert. Bis zu diesem Zeitpunkt hatten sich im DDP die Entitätstypen ›Lernsequenz‹, ›Lernakt‹ und ›Modul‹ bewährt.

##### **Lernsequenz**

Lernsequenzen<sup>G</sup> sollten detailliert ›Handlungsabfolgen‹ beschreiben, die sich auf eine spezifische Lernhandlung beziehen. Lernsequenzen bestehen im computerunterstützten LLA aus den o.g. Entitäten ›Materialien‹, ›Aufgaben‹ und ›Ergebnishypothesen‹, die, einem Lernweg entsprechend, ›sequentiell‹, d.h. in einer bestimmten Abfolge angeordnet sind. Das Vorgehen innerhalb einer Sequenz ist prinzipiell linear, kann aber durch ausgewiesene ›Verzweigungen‹ für einen bestimmten Abschnitt optional sein. Die Detailausarbeitungen einer Lernsequenz bezogen sich auf einen spezifischen Gegenstand bzw. waren abgestimmt auf den an ihm zu thematisierenden Lerninhalt. Sie sind deshalb in unterschiedlichen Lernhandlungen *nicht* in gleicher Weise verwendbar, was sie von den ›Modulen‹<sup>G</sup> (s.u.) unterschied.

Beispiel: In einer Lernsequenz aus der Textwerkstatt »Die Gefährten« sollte ein Exkurs zur griechischen Mythologie Hintergrundinformationen liefern, die dann auf die in der Gedichtfassung verwendeten Wörter »Schiff«, »Poseidon« und »ertrunkne Gefährten« rückbezogen

---

<sup>1</sup> z.B. Zusammenstellung bestimmter Lernsequenzen zu spezifischen Lehrinhalten

werden. Die Lernenden sollten sich entweder ›linear‹ durch die als Hypertext aufbereitete Odyssee klicken oder ›optional‹ nur die für den Ausgangstext (Gedichtfassung) relevante Episode durchlesen, in der der Kyklop Polyphemos von Odysseus geblendet wird.<sup>1</sup> Anschließend sollten anhand von Fragen Bezüge zum Ausgangstext hergestellt werden.<sup>2</sup>

### **Lernakt**

Eine Lernsequenz kann aus mehreren Abschnitten, sogenannten ›Lernakten‹<sup>G</sup> bestehen, in denen einzelne Lernschritte detailliert beschrieben werden.<sup>3</sup> Sie markierten als Strukturierungshilfe eine Fortschreibung des Didaktischen Drehbuchs, weil in ihnen vorher beschriebene Lernhandlungen zu konkreten Handlungsabfolgen mit den Entitäten ›Material‹, ›Aufgaben‹ und ›Ergebnishypothesen‹ ausformuliert wurden.

Eine weitere Aufgliederung der textuellen Beschreibung innerhalb des Didaktischen Drehbuchs (z.B. Ausweisung einzelner Bildschirmseiten) erwies sich als wenig effektiv, weil sie die weitere Planung ›eingenht‹ und spätere Korrekturen unnötig verkomplizierten. Die Modellierung von Bildschirmseiten hatte z.B. einen eher technischen Schwerpunkt und barg die Gefahr, dass zu früh eine zu starke ›Produktorientierung‹ (s.o.) den DDP beeinflusst hätte.

Durch Prototypen wurden die Beschreibungen von Lernsequenzen, Lernakten und Modulen des Didaktischen Drehbuchs umgesetzt und wirkten korrigierend, weil bis dato unerkannte ›Ungenauigkeiten‹ der textuellen Beschreibung offenbar wurden.

### **Modul**

Aufbau und Struktur eines Moduls sollte der einer Lernsequenz entsprechen. Es markierte einen Abschnitt innerhalb eines Didaktischen Drehbuchs, um die Lesbarkeit zu erhöhen. Ihm sind wie bei der Lernsequenz die anderen Entitäten zugeordnet, allerdings sollte sich ein Modul nicht auf einen spezifischen Inhalt beziehen, sondern ›Transfercharakter‹ haben, da es in verschiedenen Kontexten an den jeweils spezifischen Lernweg ›angedockt‹ werden sollte.

Beispiel: Die effektive Internetrecherche wird immer wieder als Fertigkeit in Lernsequenzen eingefordert – es gibt lediglich einen jeweils unterschiedlichen konkreten Anlass –, die anhand von Zielvorgaben<sup>4</sup> und bezogen auf spezifische Inhalte<sup>5</sup> bestimmte Aspekte thematisieren.<sup>6</sup> Diese Lernsequenz sollte also ›Mittel zum Zweck‹ sein und die hier zu erlernende Grundlage für die Bewältigung der übergeordneten Aufgabe bilden.

---

<sup>1</sup> Als Rache für die Blendung seines Sohnes hatte der Meergott Poseidon zunächst die Flotte des Odysseus vernichtet, bevor dessen Gefährten in einem Sturm umkamen und sein Schiff unterging.

<sup>2</sup> z.B. Gibt es Hinweise auf den ›Zorn Poseidons‹ in der Gedichtfassung? – Vgl. Kap. 5.4.1 Exkurs ›Odyssee‹

<sup>3</sup> JANK / MEYER (2002) sprachen analog von ›Lehr-Lernakten‹ als kleinsten im Unterricht identifizierbaren Handlungseinheiten (S. 83).

<sup>4</sup> z.B. Lerner/innen sollen für die Suche einer Begriffserklärung gezielt im Internet recherchieren können.

<sup>5</sup> z.B. das Wort ›gescheitert‹ in der Gedichtfassung ›Salz und Sand‹

<sup>6</sup> z.B. Welche Rückwirkungen hat der Bedeutungsaspekt ›in Holzstücke zerfallen‹ für die Textstelle ›mein gescheitertes Schiff / ist versunken‹?








#### 4.9.2.4 Repräsentationsentitäten

Im DDP war die Designkomponente von entscheidender Bedeutung (s.o.). Deshalb hing die Auswahl von Materialien und die Erstellung von Aufgaben und Ergebnishypothesen bzw. ihre didaktisch-methodische Strukturierung immer mit einer Entscheidung darüber zusammen, wie diese Entitäten im digitalen LLA präsentiert bzw. repräsentiert werden sollten. Das hatte einerseits Auswirkungen auf die Notation im Drehbuch – dort musste die Präsentationsform jeder Entität festgelegt und beschrieben werden –, andererseits auf das ›Layout‹ im LLA selbst. Im computerunterstützten LLA war zu unterscheiden zwischen den Icons der Navigationsstruktur und den Requisiten im Rahmen von Lernsequenzen.






##### ›Symbole‹ für die Beschreibung der Präsentationsform im Drehbuch

Im Unterschied zur Entwicklung z.B. eines Schulbuches musste bei einem computerunterstützten LLA für jede Entität entschieden werden, auf welche Weise sie auf dem Bildschirm präsentiert werden soll. Z.B. waren Entscheidungen darüber notwendig, ob etwa ein Text analog zum Buch als ›gedruckter‹ Text auf einer (Bildschirm-) Seite ›erscheinen‹, ›dynamisch‹ (d.h. veränderbar / editierbar) sein oder ›animiert‹ werden soll.<sup>1</sup>

Um die jeweilige Präsentationsform einer Entität im Didaktischen Drehbuch gut erkennen zu können wurden Symbole entwickelt, die den jeweiligen Entitäten zugeordnet wurden.

						
als Bild	als Filmsequenz	als Audiosequenz	als Text	als animierter Text	als gesprochener Text	als dynamischer Text
Xxn.1	Xxn.2	Xxn.3	Xxn.4	Xxn.5	Xxn.6	Xxn.7

Die zweite Ziffer der Signatur in der linken Spalte des Drehbuchs (Xxn.n) bezeichnete ebenfalls die Präsentationsform der Entität. Im Laufe des Entwicklungsprozesses wurden für spezifische Notationen im Didaktischen Drehbuch weitere Symbole entwickelt.

					...
Requisite	dynamische Requisite	dynamischer Text von Lehrer annotierbar	dynamische Entität, von L. veränderbar	Hinweis auf Veränderungen im Drehbuch	

<sup>1</sup> z.B. ›Entsteht‹ der Text erst vor dem Auge des Betrachters.



### **›Icons‹ für die Navigation im digitalen LLA**

Zur Orientierung im computerunterstützten LLA diene ein ›virtueller Raum‹, der als ›Navigationsraum‹ in einem entsprechenden Didaktischen Drehbuch separat beschrieben werden musste.<sup>1</sup> Die Navigation sollte über sogenannte ›Icons‹ erfolgen, die Verknüpfungen zu weiterführenden Informationen, Materialien, Aufgabenstellungen oder Regieanweisungen repräsentieren. ›Ikonen‹ sind als semiotische Kategorie nach MONACO (2000) Zeichen, die Objekte vor allem durch ihre Ähnlichkeit repräsentieren.

So werden z.B. Module zur Handhabung des digitalen LLA durch ein Buch-Icon (›Handbuch‹) auf dem Bildschirm repräsentiert. Klickt die Lernerin auf das Icon ›Handbuch‹, wird die entsprechende Requisite Buch ›aufgeschlagen‹, d.h. als aufgeschlagenes Buch auf dem Bildschirm visualisiert.<sup>2</sup>

### **›Requisiten‹ für die Repräsentation von Entitäten**

Die im computerunterstützten LLA sichtbaren Entitäten sollten auf der Benutzeroberfläche repräsentiert werden. Die Filmsemiotik verwendet nach MONACO für das Szenenbild eines Films den Begriff ›Szenografie‹, wobei festgelegt wird, wann, wo, welche ›Requisiten‹ benutzt werden.<sup>3</sup> Alles was im ikonografischen Sinn eine einzelne Entität (›Materialien‹, ›Aufgaben‹, ›Ergebnishypothesen‹, ›Regieanweisungen‹), eine Lernsequenz (Lernakt) oder ein Modul repräsentiert, wird als ›Requisite‹<sup>G</sup> bezeichnet. Analog zur Filmsemiotik sind Requisiten ›szenografische Entitäten‹, die die anderen Entitäten operativ verfügbar machen.

Die einzelnen Requisiten wurden in einem ›Bildkontext‹ aufeinander abgestimmt. Im vorliegenden Fall wurde der Bildbereich auf den ›Arbeitsplatz einer Dichterin‹ bezogen. Der Arbeitsplatz sollte durch einen Schreibtisch repräsentiert werden, auf dem sich ein ›Handapparat‹, bestehend aus mehreren Buch-Requisiten befindet. ›Requisiten‹ sind somit wesentliche Bestandteile der Navigation innerhalb des computerunterstützten LLA.

Der gesamte Bildkontext sollte die Navigationsstruktur des computerunterstützten LLA repräsentieren und wurde in einem separaten ›Struktur-Drehbuch‹<sup>G</sup> beschrieben.

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 4.10.4 Das ›Struktur-Drehbuch‹

<sup>2</sup> Der in der Software-Entwicklung gebräuchliche Terminus der ›Metapher‹ wird wegen der literaturwissenschaftlichen Semantik des Begriffes hier bewusst vermieden (Vgl. Kap. 4.14 Problembereiche der Kooperation).

<sup>3</sup> MONACO (2000), S. 160

### 4.9.3 (Szeno-) grafische Visualisierungen *im* Didaktischen Drehbuch

Neben den ergänzenden Artefakten zur Visualisierung der textuellen Modellierung im Didaktischen Drehbuch wurden innerhalb des Drehbuchs schematische oder grafische Elemente zur besseren Lesbarkeit und Orientierung notwendig. Die tabellarische Notation führte zu einer sequenziellen Leseweise des Drehbuchs, die der hypertextuellen Struktur des modellierten Arrangements nicht entsprach.

So sollte z.B. die schematische Darstellung des ›Navigationsraums‹ in Form einer Tabelle die Orientierung im Drehbuch erleichtern. Die Icons wurden mit Stichwörtern versehen, die durch Links mit den entsprechenden ›Ankerpunkten‹ im Drehbuch verknüpft sind (L).

Drehbuchsequenz zur Textwerkstatt "Die Gefährten"												
Editor 'Odyssee'												
LH	Erschließung des mythologischen Hintergrunds von Faunrag 1 Die Hinweise auf das Epos der 'Odyssee' in F1 ("Schiff", "Gefährtes", "Poseidon") legitimieren einen solchen Editor.											
LA	Exploratives Vorgehen (Durcharbeiten der LS)											
Ko	Exploratives Vorgehen heißt, dass im Sinne eines 'Adventure-Games' Wege durch die Lernsequenz erkundet und ausprobiert werden.											
<b>Icon-System</b>												
Haut: tobst	Acht: tobst	Misch:	Sand:	Wit., Wü. Strom:	Mis., Tw. tobst	Misch:	Sand:	Haut: tobst	Für Aussehen/Geschw.	Poseidon	Eigene	Thema
Schriftschiff									Flachschiff			
Misch:									Bif			
Wit., Wü.									Wit., Wü.			
Karte 1												
mythologischer Hintergrund												
lebensphilosophisch / -konzeptionelle Aspekte												
existentieller Ausgangspunkt (Biographie)												
Ko	Auf der Startseite der Textwerkstatt "Die Gefährten" wählt die Schülerin das "Flachsenschiff" aus, und gelangt so auf Seite 1 des Editors zur griechischen Mythologie. Die Hinweise auf das Epos der 'Odyssee' in F1 ("Schiff", "Gefährtes", "Poseidon") legitimieren einen solchen Editor.											
Hb	Flachsenschiff								<ul style="list-style-type: none"> <li>• Icon repräsentiert LS</li> <li>• Mythologischer Hintergrund der Odyssee</li> </ul>			
Ko	Optional kann die Schülerin gezielt die für den Ausgangstext relevante Episode ("Polyphemus") auf											

Abb. 4.9.30 – Screenshot: Ausschnitt aus der Drehbuchsequenz ›Die Odyssee‹ aus dem Drehbuch »Die Gefährten« (GANS 2002).

Die Verzweigungsoptionen einzelner Lernsequenzen konnten durch einfache Diagrammskizzen innerhalb eines Entwicklerkommentars veranschaulicht werden (7). Am o.g. Beispiel werden die möglichen Verzweigungen bezogen auf den Ausgangspunkt<sup>1</sup> angedeutet: Eine Regieanweisung nennt den Zweck des weiteren Vorgehens und verweist optional auf das weitere Vorgehen: Die Lernenden sollen sich über den mythologischen Hintergrund der ›Odyssee‹ informieren können, sich über die lebensphilosophischen Aspekte der ›Odyssee‹ in

<sup>1</sup> Signalwort »Poseidon« in Fassung 1 »Salz und Sand« des Gedichts »Die Gefährten«

Kenntnis setzen<sup>1</sup> und daraus ein ›Lebenskonzept‹ ableiten, das dem Gedicht zugrunde liegt (›barfuß geh ich / strandentlang‹) oder den existentiellen Ausgangspunkt der Autorin im Schreibmoment des Gedichts näher beleuchten.<sup>2</sup>

Die textuelle Beschreibung erfolgt unterhalb der Diagrammskizzen in entsprechenden Lernsequenzen (bzw. ›biographischen Modulen‹).

---

<sup>1</sup> z.B. Sollten die Lernenden die Reise- als Lebensstationen begreifen (›Der Weg ist das Ziel‹ o.ä.).

<sup>2</sup> z.B. Biographische Aspekte bezogen auf das ›Odysseus-Motiv‹ lebenslanger Fremdheit und Heimatlosigkeit und eines daraus resultierenden ›Getriebenseins‹

#### 4.10 Erste Modifikationen des Didaktischen Drehbuchs (Version 2)

Die umfassende Beschreibung einer Textwerkstatt (LLA) in einem Didaktischen Drehbuch führte zu einem weiteren Problem der Notation: Das Drehbuch wuchs sich zu einem riesigen Dokument in Tabellenform aus und war durch die flächige Darstellung auf dem Bildschirm oder auch in ausgedruckter Version schwer lesbar.



Abb. 4.100– korrigierter Drehbuchausschnitt (Druckversion) im Rahmen der fachdidaktischen Validierung (FINGERHUT 2002).

Die Validierung<sup>G</sup> durch die jeweiligen Experten aus der Fachdidaktik bzw. der Bildungsinformatik wurde erschwert, weil u.a. viele Informationen jeweils uninteressant waren. Die ursprüngliche fachdidaktische Intention des Arrangements war durch die vielen (mediendidaktischen, technischen etc.) Informationen nicht mehr klar erkennbar. Letztlich litt darunter wieder die Kommunikation, weil z.B. die Linearität der tabellarischen Notation nicht der hypertextuellen Struktur des beschriebenen LLA mit Verzweigungen, verschiedenen hierarchische Ebenen etc. entsprach.

##### 4.10.1 Didaktischer ›Vorspann‹

Um die fachdidaktische Konzeption des LLA transparenter zu machen,<sup>1</sup> wurden in Kommentar-Entitäten vorab u.a. die ›Zielsetzung der Textwerkstatt‹ oder relevante ›lyrikdidaktische Aspekte‹ explizit benannt.

Drehbuch zur Textwerkstatt "Die Gefährten"		
"aus dem Viel/ ein Weniges machen" - textgenetische Reduktion und Metaphorisierung bei Rose Ausländer		
Ex	In dieser Textwerkstatt geht es um das Gestaltungsmerkmal textgenetischer Reduktion (vgl. Das Gaus Teil 1) in Verbindung mit der Einführung des Metaphern-Begriffs. An der Textgrenze des Gedichts "Die Gefährten" ("Salz und Sand") lässt sich die zunehmende Metaphorisierung durch Wegnahme von Wörtern, Versen und Strophen exemplarisch beobachten. Komplexität und Differenzierung der Begriffe 'Metapher' und 'Reduktion' im Rahmen der beschriebenen Lernsequenzen (LS) orientieren sich an der Sekundarstufe VII und an den vorliegenden Gedichtfassungen. Ausgangspunkt der Textwerkstatt ist die erste Fassung (F1) des Gedichts (Typodript mit handschriftlicher Überarbeitung), die mit der Endfassung (EF) kontrastiert wird. Die Metaphorisierung wird an zwei Wörtern ("Schiff" und "Gefährten") in F1 thematisiert. Da "Schiff" in EF in die Metapher der "Gefährten" 'eingearbeitet' ist, liegt eine thematische Kombination von Reduktion und Metaphorisierung nahe.	<b>Zielsetzung der Textwerkstatt</b>

Abb. 4.10.10 – Screenshot: Ausschnitt aus ›didaktischem Vorspann‹ zur Textwerkstatt »Die Gefährten« (GANS 2002).

<sup>1</sup> z.B. einzelne Lernsequenzen durch didaktische oder methodische Ansätze zu legitimieren

Als langer Fließtext, bestehend aus Zitaten, literaturdidaktischen Positionen, Stellungnahmen der Entwickler etc., wurde das Didaktische Drehbuch dadurch allerdings weiter »aufgebläht«. Eine klare Abgrenzung<sup>1</sup> und Strukturierung war noch nicht vorgesehen. So erschienen die Inhalte dieses Vorspanns noch etwas beliebig und führten zu Überlegungen, durch ein separates »Planungsraster« einerseits das Drehbuch wieder zu entlasten, andererseits durch eine formaliere Vorgehensweise die didaktische Konzeption effektiver zu gestalten.<sup>2</sup>

Weil der DDP mithilfe der textuellen Modellierung im Didaktischen Drehbuch dokumentiert werden sollte, um z.B. den Entwicklungsprozess selbst gezielt modifizieren zu können, erschien es sinnvoll, seine Chronologie zu dokumentieren. Das wurde durch Toolunterstützung entweder direkt in *einer* Drehbuchdatei umgesetzt (z.B. durch Datumseintrag in jeder neu erzeugten Entität) oder durch ein *Abspeichern* der gesamten Entwicklungsumgebung mit den verschiedenen erzeugten Instrumenten als »Versionsstand«.

Sequenz 'Initialwörter'	19.04.02
wort_beweis.htm (Anfangsseite)	19.04.02
Ko 11 Initialwörter im Ausgangstext sind mit Hotspots unterlegt, die hervorgehoben sind, wenn der Cursor darüber bewegt wird.	19.04.02
M14 - 111 Goyas schwarze Serie	19.04.02
Schwarz schwarzer als schwarz Papierbogen	6/71

Abb. 4.10.11 – Screenshot: Ausschnitt aus der Drehbuchskizze »Wort an Wort« zur Textwerkstatt »Goyas schwarze Serie« (GANS 2002). In jeder Zeile wurde das Datum des Eintrags vermerkt, um die Chronologie des DDP zu dokumentieren.

Zusätzlich wurde die Datei eines Drehbuchs mit einer Datumskennung abgespeichert und kopiert. Die Kopie konnte so im weiteren Entwicklungsprozess fortgeschrieben werden, während das »Original« *nicht* mehr verändert wurde. Zur Unterscheidung der Versionsstände wurden begriffliche Differenzierungen vorgenommen: So wurde die erste Version eines Didaktischen Drehbuchs zwischenzeitlich als »Drehbuchskizze« (s.u.) bezeichnet. Es zeigte sich, dass die ausdifferenzierte Beschreibung einer gesamten Textwerkstatt zur Unübersichtlichkeit eines Drehbuchs führte. Deshalb wurden einzelne Sequenzen einer Textwerkstatt separat in »Drehbuchsequenzen« (s.u.) beschrieben und ausgearbeitet. Damit konnte zwar die Lesbarkeit verbessert werden, aber die ursprüngliche Idee *eines* Metadokuments musste zwischenzeitlich aufgegeben werden.

<sup>1</sup> Was muss thematisiert werden? Was führt zu weit?

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 4.10.5 Das Planungsraster

#### 4.10.2 Drehbuchskizze<sup>1</sup>

Bereits zu Beginn der didaktischen Konzeption eines digitalen LLA wurden Zielsetzungen, Ideen zur Methodik, ausgewählte Materialien etc. neben den konventionellen Notationen (z.B. handschriftliches Konzept auf Papier) in einer *Drehbuchskizze*<sup>G</sup> in digitaler Form festgehalten. Später wurde diese Notationsform im ›Planungsraster‹ (s.o.) systematisiert. Aufgrund der einfachen und dadurch flexiblen Struktur konnten Spezifikationen (Materialien, Aufgabenstellungen, Ergebnishypothesen, Moderationen etc.) in die Drehbuchskizze eingefügt werden.



Drehbuchskizze "Buchstabentanz" zur Textwerkstatt "Goyas schwarze Serie" 19.04.02		
Wortbildungen (Komponente) in lyrischen Texten von Rose Ausländer		
Ko 1	Ziel der Textwerkstatt ist die Auseinandersetzung mit (Sprach-) Normen und deren bewusste Überschreitung. Ausgehend vom Gedicht "Goyas schwarze Serie" werden Wortmontagen analysiert und eigene Versuche erstellt.	19.04.02 Gestaltungsmerkmal Wortbildung
Sequenz "Leseörter" 19.04.02		
Lese-Home-Item (Anfangsseite) 19.04.02		
Ko 11	Leseörter im Ausgangstext sind mit Hotspots unterlegt, die hervorgehoben sind, wenn der Cursor darüber bewegt wird.	19.04.02
M1.4 - 111	Goyas schwarze Serie  Schwarz schwärzer als schwarz <u>Pupillenangst</u>  Gerast im finstern Feuer tanz sein Schatten  Den die Dämonen lieben gnadenlos  Wild singt im <u>Hemorrhoiden</u> der schwarze Schwan	19.04.02  6/71
HB2 - 112	Wenn du auf bestimmte Wörter im Gedicht klickst, kommst du weiter.	 19.04.02
Lese-Home-Item ("Pupillenangst") 19.04.02		
Ko 120	Das Kompositum soll zunächst zerlegt werden: - Welche Wörter sind in "Pupillenangst" enthalten? > Pupille (Pille), Angst Die Einzelbedeutungen der Wörter sollen geklärt werden: - biologische Aspekte der Pupille (Funktion: Zusammenhang innen - außen) - psychologische Aspekte der Angst (biologische Symptome, krankhaft übertriebene Angst - Neurosen/ Psychosen, ...) - Kompositum in einen Ausdrucksatz (mit Kontextbezug) umformen (Augmentation)	19.04.02

Abb. 4.10.20 – Screenshot: Ausschnitt aus der Drehbuchskizze »Buchstabentanz« zur Textwerkstatt »Goyas schwarze Serie« (GANS 2002).

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 5.3 Drehbuchskizzen ausgewählter Textwerkstätten

### 4.10.3 Drehbuchsequenz<sup>1</sup>

Da die Beschreibung einer kompletten Textwerkstatt in einem Didaktischen Drehbuch die Lesbarkeit durch den großen Umfang des Dokuments beeinträchtigte, gingen wir dazu über zunächst nur Teile auszuformulieren. Ausgehend von einer Drehbuchskizze wurden in einer sog. ›Drehbuchsequenz‹<sup>G</sup> Teile einer Textwerkstatt weiterentwickelt. Meist entsprach die Beschreibung einer Drehbuchsequenz dem Inhalt einer ›Lernsequenz‹.

Die unten abgebildete Drehbuchsequenz wurde aus dem Didaktischen Drehbuch »Die Gefährten« ›ausgekoppelt‹, weil diese große Sequenz mit vielen Entitäten das restliche Drehbuch schwer lesbar gemacht hatte und zu einem relativ frühen Zeitpunkt im DDP in einen ›Layout-Prototypen‹ (s.u.) umgesetzt werden sollte.<sup>2</sup>

Seite 1 der Lernsequenz		
Handgegriff (bedient)	Kalender (bedient)	Flussrad (bedient)
Figur von Odysseus steht im Hintergrund (Bilde)	Mo1 - Teil 1	
	Formung 1 (Einleitung, Teil 1, Teil 2 mit Holopots Hintergrund)	
	Mo1 - Teil 2	
links Bild (steht im Hintergrund)	Mo2 - Teil 1	rechts Bild (steht im Hintergrund)
Ko	<p>Beim Klick auf das 'Flussrad' wird Seite 1 aufgerufen. Der Arbeitsplatz mit der gewohnten Navigation ist erkennbar. Allerdings sind die Werkzeuge des Handapparats, der Kalender und die Flussrad deaktiviert. Auf der linken Seite der Arbeitsfläche repräsentiert eine Figur des 'Odysseus' den 'Schneeflocken' (direkter Link zur Polyphemos-Episode). Zwischen der Moderation ist das Faksimile der Formung 1 sichtbar: die Wörter 'Poseidon', 'Gefährten', 'Schiff' sind mit Holopots hinterlegt. Klickt die Schülerin eines der Begriffe an, erhält sie in Bezug auf die Odyssee jeweils spezifische Informationen zur Relevanz im Kontext des Epos. Über die rechte Ecke gelangt die Schülerin zur nächsten Seite der LS.</p>	
Mo2	<p>Manchmal muss man einen Umweg gehen, um zum Ziel zu kommen...</p> <p>In dem Gedicht "Salt and Sand" ("Die Gefährten") finden sich Hinweise auf die griechische Mythologie der Antike.</p> <p>Bruchstücke fügen sich zu einer Geschichte zusammen...</p>	
Mo1	<p>Poseidon / Gefährten / Schiff</p>	
V	<p>Wenn Klick auf</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Figur 'Odysseus', dann weiter mit <u>Arbeits</u></li> <li>• "Poseidon", dann weiter mit <u>LA Poseidon</u></li> <li>• "Gefährten", dann weiter mit <u>LA Gefährten</u></li> <li>• "Schiff", dann weiter mit <u>LA Schiff</u></li> <li>• weiter, dann weiter mit <u>LS Odyssee</u></li> </ul>	

Abb. 4.10.30 – Screenshot: Ausschnitt aus der Drehbuchsequenz ›Odyssee‹ zur Textwerkstatt »Die Gefährten« (GANS 2002).

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 5.4 Drehbuchsequenzen ausgewählter Textwerkstätten

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 5.4.1 Exkurs ›Odyssee‹

#### 4.10.4 Das ›Struktur-Drehbuch‹

Analog zu den Drehbüchern bzw. Drehbuchskizzen und -sequenzen, in denen Textwerkstätten des computerunterstützten LLA beschrieben wurden, bewährte sich die Beschreibung der Gesamtstruktur (Navigation, verwendeter Bildkontext, Ikonen bzw. Requisiten und deren Funktionalitäten, Bildschirmaufteilung etc.) in einem sog. ›Struktur-Drehbuch‹<sup>G</sup>. Von anderen Drehbüchern aus konnte auf dieses Dokument verwiesen werden, was eine unnötige Doppelung von Beschreibungen vermeiden half.<sup>1</sup> Im DSB wurde die Navigationsstruktur eines separaten Drehbuchs wieder in *einem* Dokument integriert (Navigationsbereich).



Abb. 4.10.40 – Screenshot: Ausschnitt aus dem ›Struktur-Drehbuch‹ für die Textwerkstatt »Die Gefährten« (GANS 2002).

#### 4.10.5 Das Planungsraster

Um frühzeitig ein strukturierteres Vorgehen im DDP zu erleichtern und die didaktischen Intentionen transparenter und für die Korrektur übersichtlicher zu gestalten, wurde ein Formular zu didaktischen, methodischen, fachwissenschaftlichen, medialen Aspekten der Konzeption eines digitalen LLA am konkreten Gegenstand entwickelt, ein sog. ›Planungsraster‹<sup>G</sup>.

Das Didaktische Drehbuch erfuhr mit jedem Zyklus des Entwicklungsprozesses eine ›Überarbeitung‹ bzw. es gab jeweils neue ›Versionsstände‹ dieses zentralen Artefakts. Für jedes Drehbuch wurde ein Planungsraster erstellt. Die Schwerpunkte des Planungsrasters lagen vor allem bei der Fixierung der didaktischen Ziele und Inhalte. Damit war das Raster gewissermaßen ›pro Zyklus‹ die Vorbedingung, aus denen die Folgerungen für das Drehbuch abgeleitet wurden. Das Ganze wiederholte sich kleinschrittig in mehreren Zyklen, in denen das Planungsraster selbst wiederum

<sup>1</sup> Zur Visualisierung grundlegender Entscheidungen des ›Screendesigns‹, der Handhabung und Ergonomie des Arrangements tragen ›Scribbles‹ und Prototypen bei (s.u.).



Veränderungen unterworfen ist. Der Entwicklungsprozess kann deshalb auch als ›hermeneutisch-zyklisch‹ beschrieben werden.<sup>1</sup>

Darin konnten z.B. allgemeindidaktische Ansätze zur Unterrichtsplanung zugrunde gelegt und je nach Bedarf ergänzt bzw. modifiziert werden.<sup>2</sup> MEYER (1987) unterschied z.B. als Ausgangsgrößen die Ziele des Lehrers von den Hypothesen über Handlungsziele der Schüler – ausgehend von der angenommenen Interessenlage und den Lernvoraussetzungen<sup>3</sup> –, was später im DSB mit der ›Spiegelung‹ von Lehrhandlungen und Lernhandlungen aufgenommen wurde.<sup>4</sup> Das Planungsraster gab ersten Überlegungen hinsichtlich einer Textwerkstatt zu einem ausgewählten Gedicht (bzw. seiner Fassungen) eine Strukturvorgabe. Das abgebildete Planungsraster wurde exemplarisch für eine Textwerkstatt ausgearbeitet und diente an verschiedenen Stellen des DDP der Fixierung und Validierung des aktuellen Entwicklungsstandes.

Planungsraster für die Textwerkstatt "Die Gefährten"		
Zielgruppen	Welche Voraussetzungen bringen die Lernenden mit?	Altersgruppe: Sekundarstufe III (ab Klassenstufe 10) Vorkenntnisse über formal-inhaltliche Analyse von Gedichten, Wortarten, Tempora, über die spezifischen Funktionen lyrischen Sprechens Medienkompetenz: grundlegende Kenntnisse über die Handhabung eines Computers (Textverarbeitung) Medienkompetenz: handlungs- und produktionsorientierte Verfahren (Textproduktion), textkompetente Interpretation
	Welche Voraussetzungen bringen die Lehrer mit?	Medienkompetenz: eingehende Kenntnisse und Erfahrung im Umgang mit HTML-Editoren-Programmen, Textverarbeitung, Internet Medienvermittlungskompetenz: im Zusammenhang mit den Ansätzen des HFLU, und des Poststrukturalismus
technisch-mediale Ausstattung	Welche infrastrukturellen und institutionellen Bedingungen sind erforderlich?	Multimediafähiger Computer für Lehrer und jede Schülerin, die untereinander vernetzt sind und Internetzugang haben (Kommunikation)
Ziel-Themen-Komplex	Welcher übergeordnete Lernzweck soll am Inhalt thematisiert werden?	Am Ausgangspunkt "Salz und Sand" (Fassung 1 der Gedichtwerkstatt "Die Gefährten") und entsprechenden kontextualisierenden Materialien soll dessen Prägnanz, gesteigerte Zeichenhaftigkeit und Mehrdeutigkeit erfasst werden.
Exemplarität des Themas	Was bringt die Auseinandersetzung mit dem Thema für andere Lern- und Lebenssituationen?	Die Auseinandersetzung mit den spezifischen Funktionen lyrischen Sprechens anhand des vorliegenden Textes hat Auswirkungen auf die künftige Einbeziehung der Schülerin auf Literatur allgemein (z.B. Die Einsicht in denotative und konnotative Bedeutungsaspekte von Sprache führt zu einer Erhöhung der Wahrnehmungs- und Rezeptionskompetenz)
Spezifische Lerninhalte (-ziele)	Welche konkreten Lernziele sollen in Bezug auf die spezifischen Inhalte vermittelbar sein?	Analysieren und Erproben der linguistischen Grundoperationen (weglassen, ergänzen, umstellen, austauschen) Wortarten- und Temporeinstimmung, Umgang mit Nachschlagewerken und dem Internet (Rückfrage auf metaphorischen Sprachgebrauch im Gedicht "Die Gefährten")

Abb. 4.10.50 – Screenshot: Ausschnitt aus dem Planungsraster für die Textwerkstatt »Die Gefährten« (GANS 2002).

Anhand zugrundeliegender allgemeindidaktischer bzw. fachdidaktischer Ansätze<sup>5</sup> wurden relevant erscheinende Planungskategorien in das Raster aufgenommen und so ein ›Fragenkatalog‹ in der mittleren Spalte erstellt, der von den fachdidaktischen Entwickler/innen zu Beginn ausgefüllt und im weiteren Verlauf des DDP modifiziert werden konnte. Im Folgenden werden Aspekte des Planungsrasters erläutert:

<sup>1</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 5.2.4 Aufbau DSB – ›Planungsraster‹

<sup>2</sup> Diesem Planungsraster liegt neben MEYER (1990) bzw. JANK / MEYER (2002) u.a. das ›Perspektivenschema‹ von KLAFKI (1985) zugrunde. Vgl. KLAFKI (1985), S. 215ff.

<sup>3</sup> Vgl. MEYER (1987), S. 404f.

<sup>4</sup> Vgl. Kap. 4.13.2.1 Beschreibung von Lehrhandlungen und Lernhandlungen – Das Spiegelungsprinzip

<sup>5</sup> Neben dem ›Perspektivenschema‹ von KLAFKI (1985), wurden beim Planungsraster JANK / MEYER (2002) und SPINNER (1999) berücksichtigt.

## **Zielgruppen**

Bei der Beschreibung der *Zielgruppen* müssen die konkreten, sozio-kulturell vermittelten Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe bzw. der Lehrenden einschließlich möglicher Schwierigkeiten und Störungen für den DDP berücksichtigt werden.<sup>1</sup> Eine starre Zielgruppenfestlegung gleich zu Beginn des DDP kann allerdings hinderlich sein für die ›freie Entfaltung‹ z.B. bei der Didaktisierung, weil manche Ideen vom Ausgangsmaterial induziert werden.<sup>2</sup>

## **Technisch-mediale Ausstattung**

Der Einsatz eines computerunterstützten LLA in einer Lehr- bzw. Lernsituation erfordert eine multimediale Infrastruktur. Eine technische Ausstattung in Form von multimedialfähigen Computern muss für alle am Lehr-Lernprozess Beteiligten vorausgesetzt werden, sonst kann keine Lernhandlung stattfinden.

## **Ziel-Themen-Komplex**

Beim *Ziel-Themen-Komplex* ist die Frage nach dem *übergeordneten* Lernziel leitend, das am Inhalt thematisiert werden soll: Was sollen die Lernenden in einem umfassenden Sinn mitbekommen? Es muss nach KLAFFKI (1985) ein ›Begründungszusammenhang‹ hergestellt werden, wenn der Unterricht seiner Vermittlungsaufgabe nachkommen will. Den Lernenden sollen in ihrer gegenwärtigen Lebensphase Verstehens-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden, die ihnen zugleich zu entsprechenden Entwicklungsmöglichkeiten in der Zukunft verhelfen. Deshalb müssen für den Unterricht vorgesehene Themen und die sie konstituierenden Ziele durch ihre Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die Lernenden begründet werden. Sprachlich lassen sich die Intentionen als Lernziele einer bestimmten Unterrichtseinheit, eines Projektes oder einer Lehrgangssequenz formulieren: Welches sind die allgemeineren und die spezielleren Lernziele, die anhand eines als möglichem Unterrichtsthema zu durchdenkenden Inhalts angestrebt werden können bzw. sollen? Die Beantwortung dieser Frage soll Auskunft geben über die realistischen, erreichbaren Absichten im fachlichen *und* erziehlischen Bereich.

## **Exemplarität des Themas**

Hier geht es um die Frage, was die Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Thema für andere Lern- und Lebenssituationen bringt. KLAFFKI (1985) nennt das die ›exemplarische Bedeutung‹ eines potentiellen Themas, an dem sich allgemeine Zusammenhänge, Beziehungen,

---

<sup>1</sup> Vgl. ›Bedingungsanalyse‹ in Klafkis ›Kritisch-konstruktiver Didaktik‹, KLAFFKI (1985)

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 4.3 Assoziative Notationen zu einem Gedicht

Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Widersprüche, Handlungsmöglichkeiten erarbeiten lassen.<sup>1</sup> Die Auswahl des Gegenstands (›Gedichtwerkstatt‹) legitimiert sich ebenso wie die Zielsetzung an der exemplarischen Kategorie.<sup>2</sup>

### **Spezifische Lerninhalte (-ziele)**

In der detaillierten Ausarbeitung des Lehr-Lern-Arrangements muss geklärt werden, welche *konkreten* Lernziele in Bezug auf die *spezifischen* Inhalte vermittelt werden sollen. Die Besonderheit beim DDP liegt in der Dynamik der Lernziele, da sie sich erst in der detaillierten Modellierung des Lehr-Lern-Arrangements sinnvoll ableiten lassen.

### **Kurze fachwissenschaftliche Ausarbeitung des Themas**

Im Rahmen einer ›Sachanalyse‹ müssen die konkreten fachlichen Aspekte ausgearbeitet werden, die in Bezug auf die spezifischen Lernziele berücksichtigt werden sollen. Für eine ›thematische Strukturierung‹ muss die immanente Struktur des Themas, der Einzelelemente (bzw. der Entitäten), der Zusammenhänge zwischen diesen Elementen, der jeweiligen Oberflächen- und Tiefenstruktur etc. frühzeitig geklärt werden.

### **Erste methodische Überlegungen vor dem Hintergrund der Literaturdidaktik**

Hier soll die Frage erörtert werden, welche fachdidaktischen Orientierungen bei der Vermittlung der Lerninhalte eine Rolle spielen sollen. Hier sind die literaturdidaktischen Forderungen zu berücksichtigen und die Interdependenz von methodischer und thematischer Strukturierung.

### **Grundlegende mediendidaktische Entscheidung**

Aufgrund der bisherigen o.g. Planungsaspekte muss nach mediendidaktischen Gesichtspunkten geprüft werden, ob der Aufwand einer hypermedialen Aufbereitung des Gegenstands in einem digitalen LLA (voraussichtlich) gerechtfertigt ist oder die Didaktisierung mithilfe anderer Medien plausibler erscheint.

Was kann der Computereinsatz leisten, was auf andere Weise nicht ebenso gut oder vielleicht besser getan werden könnte?<sup>3</sup>

DICK (2000) weist bei der Entscheidung auf die ›Lernzieldimension‹ (›Für welche Art von Lernzielen ist ein Medium geeignet?‹), die ›Mediendimension‹ (›programmtypische Eigenschaften‹) und die ›situative Dimension‹ (›Lernsituation‹ bzw. ›Vermittlungskontext‹) hin.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. KLAFKI (1985), S. 215ff.

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 3.3.1.5 Exemplarität

<sup>3</sup> DICK (2000), S. 188

<sup>4</sup> Vgl. DICK (2000), S. 188f.

## Materialien

Während des DDP müssen infrage kommende ergänzende Materialien, ihre Funktion und Präsentationsform im Arrangement bzw. deren Vermittlung mit jeder Detailausarbeitung neu geklärt werden.

## Validierungsaspekte

Bereits zu Beginn der Planungsphase müssen Überlegungen hinsichtlich möglicher Überprüfungen der Konzeption angestellt werden. Im DDP sind fachdidaktische und mediendidaktische Validierungsphasen notwendig, um Fehlentwicklungen frühzeitig erkennen und modifizieren zu können. Ziel des Planungsrasters war eine größere Transparenz der didaktischen Konzeption *von Anfang an*. Dadurch wurde eine fachdidaktische Validierung erleichtert bzw. es wurden explizite Kriterien geschaffen, mit deren Hilfe die zugeordneten Inhalte des Didaktischen Drehbuchs überprüft werden konnten.

Allerdings musste die formalisierte Vorlage des Planungsrasters der Spezifik des jeweiligen Gegenstandes angepasst werden – z.B. passten die vorhandenen Kategorien nicht immer zur Intention. Zunächst war das Planungsraster als separates HTML-Dokument angelegt, um den Umfang des Didaktischen Drehbuchs zu verringern, im DSB ist das Formular als ›Didaktisches Raster‹ aber wieder integriert worden.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 4.13.2.2 Das ›didaktische Raster‹

#### 4.11 Zeichnen von Scribbles / Skizzen

Zur präzisen Kommunikation im DDP haben sich neben textuellen Beschreibungen Skizzen zur Struktur oder zum Layout des LLA bewährt. Die Handzeichnungen dienten u.a. zur *Visualisierung des Mediendesigns*. Sie sind schnell erstellt und können in digitalisierter Form (Scan) mit dem Didaktischen Drehbuch (bzw. DSB) verknüpft werden oder als Vorlage für Layoutprototypen dienen (s.u.). Strukturskizzen klären z.B. die Hierarchie eines digitalen LLA. Strukturskizzen sind eine bildschirmorientierte grafische Ergänzung zur textuellen Beschreibung im Drehbuch.

##### **Strukturskizzen<sup>G</sup>**

Auch bei der Gliederung des Themas muss nach HENTRICH / KOHL (2002) die Medienspezifik berücksichtigt werden. Um etwa die Struktur festzulegen, mussten Skizzen erstellt werden, die den Aufbau des computerunterstützten LLA hinsichtlich seines Umfangs und seiner Strukturtiefe schematisch visualisieren. Daraus ergeben sich dann Entscheidungen hinsichtlich der Navigation im Arrangement und der ›Platzierung‹ der Materialien bzw. der Aufgaben innerhalb des Lernmediums. Für den sogenannten ›Offline-Bereich‹<sup>G</sup> werden z.B. mit einem Flussdiagramm die Möglichkeiten der interaktiven Verbindung der einzelnen Seiten festgelegt, während im ›Online-Bereich‹<sup>G</sup> eine Struktur erarbeitet werden muss, die, basierend auf einem Flussdiagramm, mögliche Verknüpfungen mit anderen Web-Sites ermöglicht.

Insbesondere musste die Navigationsstruktur bzw. die Informationsstruktur festgelegt werden. Dabei war u.a. zu klären, welche Funktionalitäten das LLA bieten sollte, wie sich für die Lernenden attraktive Kommunikationsangebote realisieren lassen könnte, auf welche Weise die logische Struktur für die Lernenden transparent gemacht werden könnte, wie die Benutzeroberfläche visuell gestaltet und welche Formen der Interaktion eingesetzt werden könnten.<sup>1</sup>

Anhand dieser Strukturskizze, die im Laufe des Entwicklungsprozesses mehrfach überarbeitet wurde, konnten z.B. grundlegende Entscheidungen zur generellen Handhabung und zum Aufbau der Bildschirmoberfläche erörtert werden. Die Skizze ermöglichte auch einen Überblick über die Zuordnung einzelner Lernsequenzen innerhalb des Arrangements (durch die Koordinaten).

---

<sup>1</sup> HENTRICH (2002), S. 6

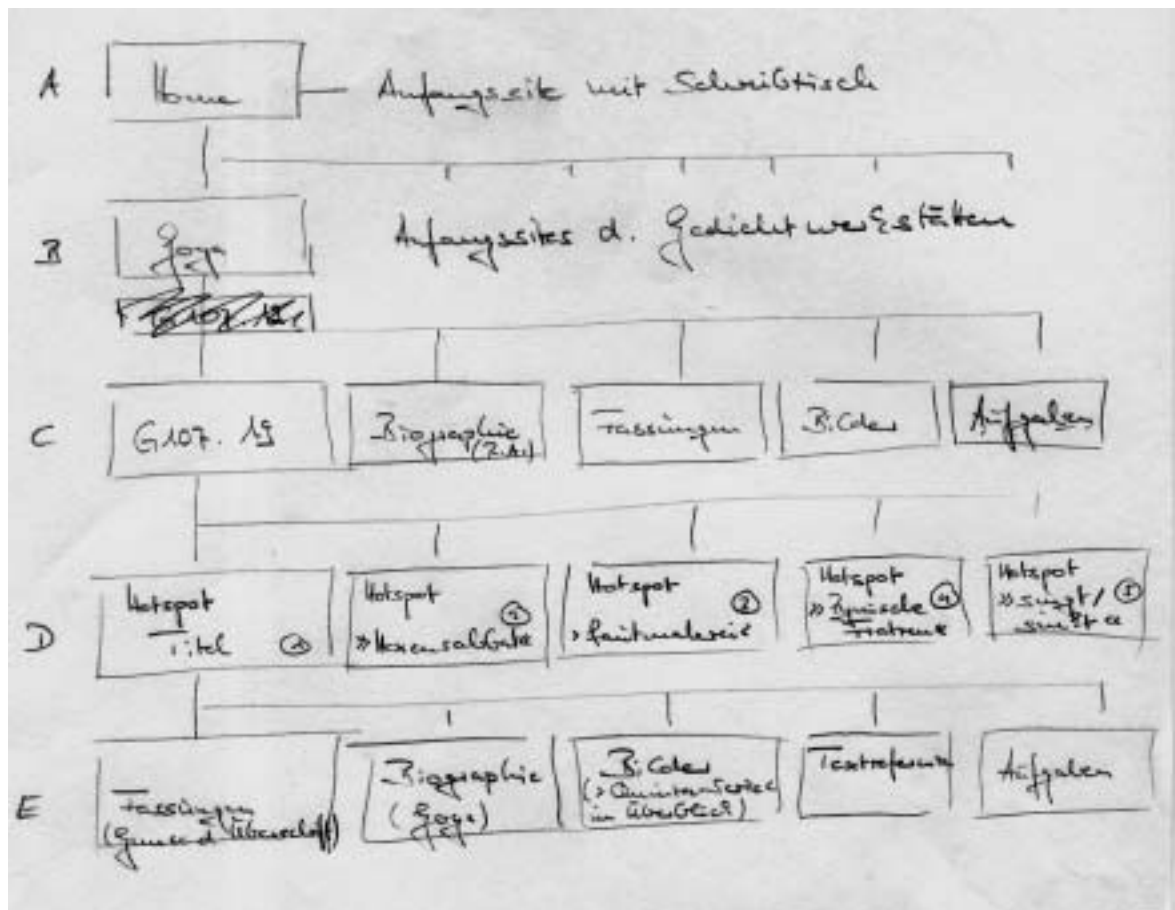


Abb. 4.110 – »Strukturskizze« zur Textwerkstatt »Goyas schwarze Serie« (GANS 2001).

## Ideenskizzen<sup>G</sup>

Die Ideenskizze ist die flüchtige Notiz, um spontane Einfälle für eine spätere Ausarbeitung festzuhalten bzw. um Gestaltungsvariationen auszuprobieren. Jedes Material ist dafür geeignet: der Bierdeckel in einer Gaststätte, der Telefonblock usw. Selbst eine flüchtige Skizze mit einem Stock in den Sandstrand geritzt, hilft, Ideen zu konkretisieren.<sup>1</sup>

Die Fixierung auf Papier, wie sie von HENTRICH und KOHL (2002) empfohlen und hier angewendet wurde, weist grundsätzliche Notationsprobleme auf. Zum einen war die handschriftliche Notiz für Überarbeitungen nur bedingt geeignet – Veränderungen führten schnell zur Unübersichtlichkeit und zwangen zur neuerlichen ›Reinzeichnung‹. Zum anderen gelang der ›Ideentransport‹ durch die mangelhafte inhaltliche Transparenz rudimentär oder gar nicht. Für die Kommunikation im Entwicklerteam waren solche Skizzen deshalb problematisch.

<sup>1</sup> HENTRICH / KOHL (2002), S. 8

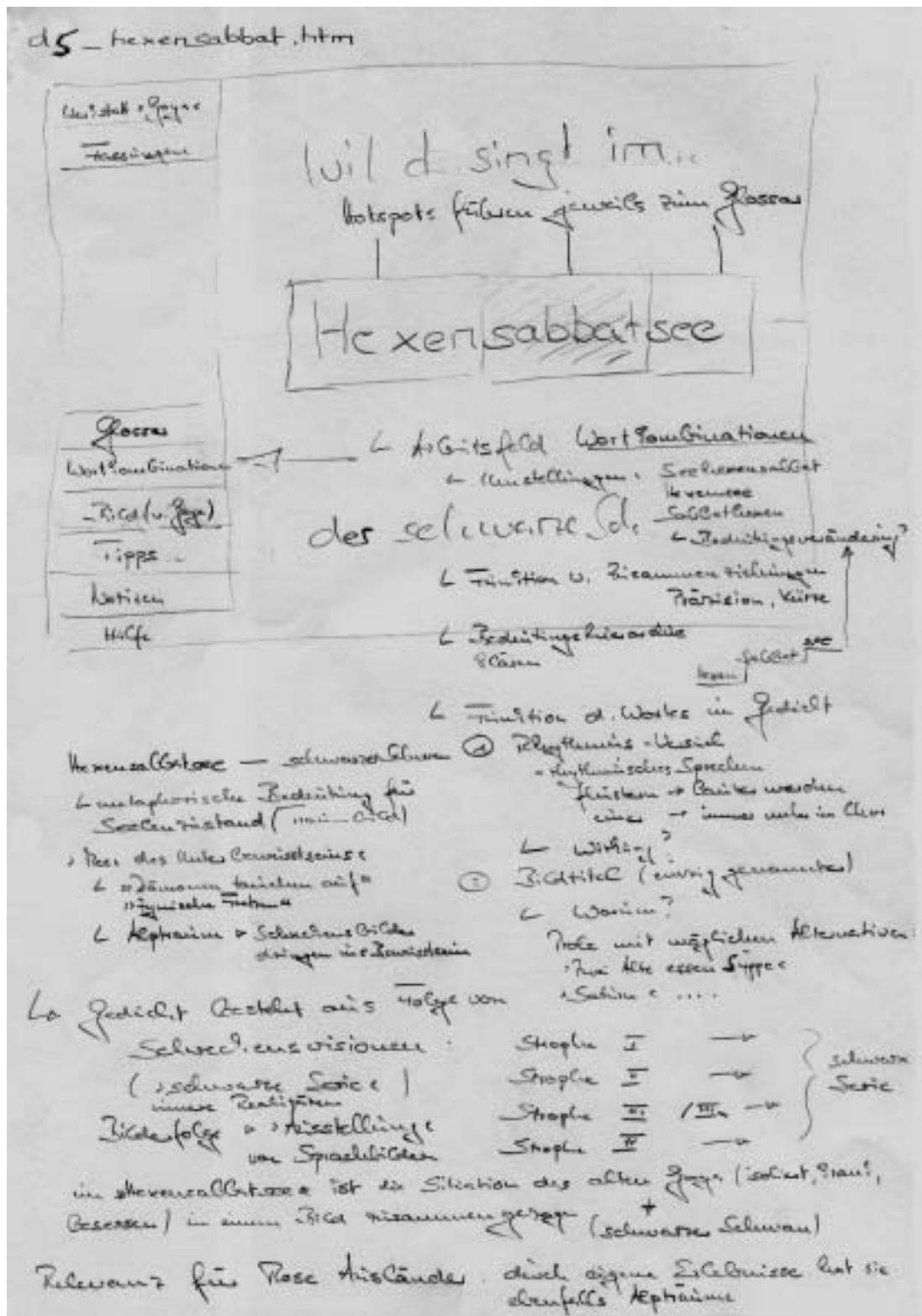


Abb. 4.111 – handschriftliche Skizzierung einer Lernsequenz zu dem Gedicht »Goyas schwarze Serie« (GANS 2001).

Die handschriftliche Skizzierung einer Lernsequenz belegt, unabhängig vom zu prüfenden didaktischen Gehalt, die o.g. Problematik der Notation. Die zunehmende Komplexität der zu arrangierenden Entitäten, ihrer Relationen zueinander (Verknüpfungen, Verweise), ihrer Prä-

sentationsform<sup>1</sup> und Entscheidungen zur Benutzeroberfläche (Handhabung durch Schülerin) lässt sich auf Papier nicht mehr verständlich bzw. nachvollziehbar beschreiben. Eine präzise Kommunikation im Entwicklerteam war auf dieser Grundlage (noch) nicht möglich, weil Intentionen der Fachdidaktik und getroffene Entscheidungen nicht transparent wurden.

### **Scribbles**

Um in einem frühen Stadium der textuellen Beschreibung (Skizzierung) Anschaulichkeit zu verleihen bzw. sie zu validieren, wurden analog Freihandzeichnungen, sog. ›Scribbles‹<sup>G</sup> angefertigt, die mit hohem Freiheitsgrad z.B. erste Vorstellungen von der Benutzeroberfläche eines späteren LLA visualisierten. Scribbles wurden ursprünglich als Instrument für Screen-designer konzipiert, in einem frühen Stadium des DDP waren sie aber ein probates Mittel zur Entwicklung eines Didaktischen Designs. Ähnlich der inhaltlichen Präzisierung im DSB konnten anhand von Scribbles formale Konkretionen vorgenommen werden (z.B. durch Prototypen). VELTER (2002) beschrieb drei Aufgaben des Scribbelns:

das Festhalten von Ideen, die Korrektur bzw. Überarbeitung von Ideen und die Kommunikation mit Bildideen. Ein Scribble ist kein Endprodukt. Es ist die Grundlage einen Gestaltungsprozess zu beginnen und zu begleiten und es unterliegt den Regeln der Gestaltung [...] Die Skizze auf Papier ist für eine ökonomische und qualitativ anspruchsvolle Arbeit eine Voraussetzung. [...] Die Scribbles können mit dem Scanner zur Weiterverarbeitung am Bildschirm eingelesen werden. Dann können entsprechende Variationen über Filter und Bildbearbeitungstools erstellt werden.<sup>2</sup>

Immanent zur textuellen Beschreibung entstehen bei der Konzeption computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements ›Bildideen‹ (z.B. zur formalen Struktur), die im Entwicklerteam kommuniziert, überprüft und ggf. korrigiert werden müssen. Scribbles sind relativ schnell anzufertigen und ersetzen bzw. ergänzen aufwändige textuelle Beschreibungen. Das Instrument ist nicht nur dem Didaktischen Designer vorbehalten, sondern kann im Prinzip von jedem Domänenexperten genutzt werden.

---

<sup>1</sup> z.B. als gesprochener oder veränderbarer Text

<sup>2</sup> VELTER (2002), S. 3ff



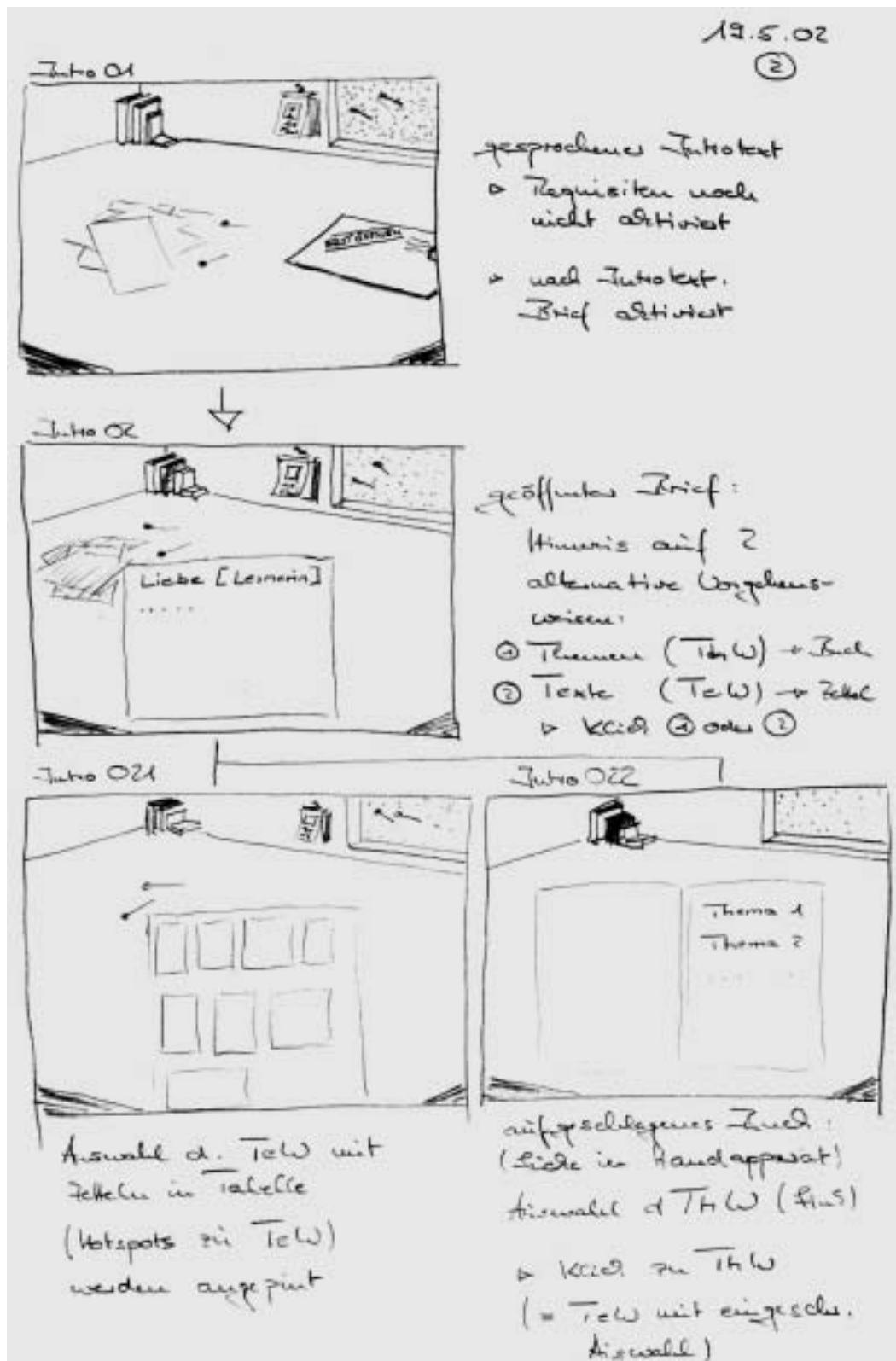


Abb. 4.112 – Ideenskizze für die »Startseite« der Textwerkstatt »Die Gefährten« (GANS 2002).

## 4.12 Erstellen von Prototypen

Zur Überprüfung eines Didaktischen Drehbuchs, d.h. zur prozessimmanenten Validierung und zur differenzierten Kommunikation wurden im Rahmen des Entwicklungsprozesses von den Arrangeuren »interne Prototypen« erstellt. Prototypen skizzieren (genauer: visualisieren) in (Teil-)Realisierungen das spätere Arrangement als Endprodukt des DDP. Die erzeugten Bildschirmseiten bestanden aus den modellierten Entitäten oder wiesen auf spätere Funktionalitäten hin (z.B. einzutragende Ergebnisse in Textfeldern). Ohne großen Programmieraufwand wurden sie von den Arrangeuren mit den zur Verfügung stehenden Autorenwerkzeugen erstellt.<sup>1</sup> Die Prototypen können durch Links direkt mit den entsprechenden Entitäten im Drehbuch verknüpft werden. KERRES (2001) weist auf die Vorteile der Prototyp-Erstellung hin.

Beim konsequenten Anwenden eines Prototyping-Ansatzes erleben die Entwickler/innen den Interaktionsraum der Anwendung bei dessen Bearbeitung viel unmittelbarer.<sup>2</sup>

Im Rahmen des DDP wurden folgende Arten von Prototypen unterschieden:

## Layoutprototyp<sup>G</sup>



Abb. 4.120 – Layoutprototyp zur Startseite der Textwerkstatt »Die Gefährten« (GANS 2002).

<sup>1</sup> z.B. »Microsoft Powerpoint«, »Macromedia Dreamweaver«, »Macromedia Fireworks«, »Microsoft Word« etc.

<sup>2</sup> KERRES (2001), S. 341

Zur Visualisierung des im Didaktischen Drehbuch (bzw. DSB) beschriebenen Arrangements wurden einzelne Bildschirmseiten, Szenen oder Lernsequenzen *im* Medium grafisch dargestellt. Als HTML-Dokument konnten Seiten verlinkt und damit spätere Funktionalitäten bzw. Hypertextstrukturen simuliert werden. Das führte zu einer weiteren Präzisierung und Konkretisierung des textuell modellierten Arrangements.

## Strukturprototyp<sup>G</sup>

In *Strukturprototypen* erfolgte die *schematische Skizzierung der Arrangementstruktur*. Funktionalitäten, Verknüpfungen, Hierarchien mussten geklärt und für den Informatiker lesbar notiert werden. Es erwies sich somit auch als ein Validierungsinstrument für das Didaktische Drehbuch (bzw. DSB), da Unklarheiten oder ungenaue Beschreibungen im Strukturprototypen erkennbar wurden. Der Bildungsinformatiker »übersetzte« dazu die textuelle Beschreibung des Fachdidaktikers in die informatische Terminologie und kennzeichnete (kommentierte) für ihn unzugängliche oder missverständliche Formulierungen im Drehbuch. Mit den Strukturprototypen wurde so die »Stimmigkeit« der textuellen Beschreibung (z.B. der optionalen Verzweigungsstruktur vom Bildungsinformatiker kritisch geprüft (validiert) und mit Annotationen versehen.

**Strukturprototyp "Die Gefährten" (ein-aus Aufgabe-Gedanken)**

[ Beschreibung | Scribbles | Prototypen | Drehbuch ]

Aufmachzettel	Seite	Übersicht	Hand- buch	Meh- Tage- buch	Para- done	Fluch- zug	Rose Aus- landers Odyssey	Gran- maße	Schiff	Immer ich	Die Gefährten	Kalen- der	Na- gend	
Schreibmaschine		<p>Verrate doch mal, deine Gedanken beim Spaziergang am Strand aufzuschreiben - Wörter, die da mit Meer, Strand, Wellen etc. in Verbindung bringt [*Anmerkung 1]:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>[Eingabe durch den Schüler:]</p> <p>Meer, Sonne, sich wohlfühlen, Erholung, Strand, Palmen</p> </div> <p>Ich bin fertig. Weiter geht's... [*weiter]</p>										Flaschen- glöff		
Liebe Rede	11.11.11													

	Beschreibung	[Hier Beschreibung / Notizen usw. zu]
	[*Brief] Fehlender Brief	Der Brief wird während der Sequenz nicht dargestellt (???), auch wenn er nicht mehr auf dem Schreibzettel liegt, da ja dort gerade die Aufgabenstellung stattfindet?)
	[*Anmerkung 1] Aufgabenstellung	Ich finde die Aufgabenstellung zu unklar. Z.B. könnte der Schüler hier einen langen "Roman" über seine Gedanken schreiben, offensichtlich sollen aber nur einzelne Begriffe assoziiert werden. Und dann: wie viele? Sehr viele? Sehr wenige?
	[*weiter]	Genauer Text? (auf Rückfälligkeit im "Stil" über das gesamte Arrangement achten!)

Abb. 4.121 – Screenshot: Ausschnitt aus Strukturprototyp zur Textwerkstatt »Die Gefährten« (SCHÄFER 2002).

Zunächst wurden Strukturprototypen separat und parallel zu den entsprechenden Didaktischen Drehbüchern angelegt, was zu Problemen hinsichtlich der Übersichtlichkeit führte: Die beiden Dokumente mussten gegenseitig aktualisiert werden; es entstanden dadurch viele ›Versionsstände‹ um den DDP zu dokumentieren. Im DSB konnten Strukturprototypen z.B. im ›Weißbereich‹ integriert werden.

### Funktionsprototyp<sup>G</sup>

Unter *Funktionsprototypen* verstehen wir eine weitgehende Annäherung ausgewählter Bereiche des Lehr-Lern-Arrangements an das Endprodukt. Mit ihrer Hilfe wurden *spätere Programmfunktionalitäten simuliert*. Funktionsprototypen sind *ausschließlich* für forschungsinterne Zwecke (im DDP) gedacht und noch keine Prototypen für die Hand des späteren ›Users‹. Sie dienen der Überprüfung anderer Notationen (z.B. Didaktisches Drehbuch, Strukturprototyp), klärten den programmiertechnischen Aufwand beim angestrebten Endprodukt und präzisierten u.a. die textuelle Modellierung im Drehbuch. Generell dienen sie der Veranschaulichung und Überprüfung des Konzepts.

Eine Gefahr bestand darin, dass zu aufwändige Prototypen erstellt werden (Zeit, Geld, Manpower). Deshalb musste vorab genau geprüft werden, wann die Repräsentanz einer Drehbuchsequenz als Funktionsprototyp gerechtfertigt war.



Abb. 4.122 – Screenshot: Funktionsprototyp zur Textwerkstatt »Die Gefährten« (GROSS 2002).

Prototypen waren für den Fachdidaktiker dort kontraproduktiv, wo eine vorschnelle, *produktorientierte* Implementierung einer unzureichenden textuellen Modellierung des LLA vorlag. Als nicht-textuelles Modellierungsartefakt waren sie aber eine notwendige Ergänzung des

Entwicklungsprozesses, um textuelle Modellierungen im DSB mit entwicklungsinternen Teilrealisierungen abzugleichen bzw. zu präzisieren.

#### 4.13 Das Didactic Storyboard (DSB, Version 3)

Um die Lesbarkeit zu verbessern, die vor allem bei der fachdidaktischen Validation kritisiert worden war, wurde das Didaktische Drehbuch weiter verändert. Alle am DDP Beteiligten sollten die für sie jeweils relevanten Informationen gezielter entnehmen und untereinander mit dem Instrument präziser kommunizieren können. Die jeweils nicht relevanten Informationen mussten dazu ›unsichtbar‹ gemacht werden und sollten trotzdem jederzeit zur Verfügung stehen. *Inhaltlich* sollte das DSB *das* zentrale Dokument sein, das alle Überlegungen zur Spezifikation des LLA aufnimmt und Beschreibungen in beliebiger Präzisierung ermöglicht. Mediendidaktische, -gestalterische und technische Überlegungen, Umsetzungsvorschläge oder Prototypen sollten ebenfalls im DSB enthalten sein und mit den entsprechenden fachdidaktischen Modellierungen korrespondieren. *Formal* musste das DSB einerseits übersichtlich gegliedert und systematisch bearbeitbar sein, andererseits möglichst nur solche formale Strukturen bereitstellen, die ein textuelles (natürlichsprachliches) Arbeiten unterstützen, damit Domänenexperten der Didaktik bzw. des Didaktischen Designs ohne großen Lernaufwand damit arbeiten konnten. Das bedeutete einerseits für die fachdidaktische ›Lesbarkeit‹, dass die textuelle Modellierung erhalten bleiben musste,<sup>1</sup> andererseits mediendidaktische Aspekte den Lesefluss z.B. bei der fachdidaktischen Validierung nicht unnötig erschweren. Trotzdem musste auch dem Fachdidaktiker anhand des DSB eine konkrete Vorstellung von der hypertextuellen (›nicht-flächigen‹) Struktur des LLA vermittelt werden können. Die ehemals ›ausgelagerten‹ separaten Zusatzinstrumente<sup>2</sup> wurden deshalb wieder in das Drehbuch integriert, sodass eine größere Transparenz der ›Zuständigkeiten‹<sup>3</sup> und der Strukturen<sup>4</sup> bzw. eine vereinfachte Handhabbarkeit möglich wurde.

---

<sup>1</sup> Notation als Fließtext einschließlich z.B. interpretatorischer Kommentierung mit der ›Flächigkeit‹ eines Buches

<sup>2</sup> z.B. Prototypen, Entitätentabelle, Planungsraster

<sup>3</sup> separate Teilbereiche für Bildungsinformatik, Mediendidaktik, Fachdidaktik, Didaktisches Design etc.

<sup>4</sup> z.B. durch hierarchisierende Elemente

#### 4.13.1 Zum Begriff ›Didactic Storyboard‹

Für diese neue, integrative Version des Drehbuchs wurde der Begriff ›Didactic Storyboard‹ (›DSB‹) gewählt.<sup>1</sup> In seinem ursprünglichen Verwendungszusammenhang wird der Begriff ›Storyboard‹ vom Film-Drehbuch abgegrenzt: MONACO (2000) bezeichnete die grafische Ergänzung des textuellen Drehbuchs als ›Storyboard‹, bei dem in einer Art ›Comicstrip‹ die einzelnen Einstellungen entworfen werden (auch ›optisches Drehbuch‹ genannt).<sup>2</sup> KERRES (2001) gebrauchte die Begriffe ›Drehbuch‹ und ›Storyboard‹ im Rahmen der Software-Produktion hingegen synonym. Im Rahmen dieser Arbeit bzw. im Hinblick auf den DDP schließt der ›Storyboard‹-Begriff unsere ursprüngliche Auffassung vom Didaktischen Drehbuch mit ein, allerdings wird die ›interdisziplinäre Komponente‹ (analog zu den filmischen Disziplinen Regie, Kamera, Licht etc.) stärker betont.

#### 4.13.2 Aufbau und Funktionen des DSB

Die o.g. Anforderungen an das Instrument DSB betreffen kommunikative, konstruktive und analytische Aspekte<sup>3</sup> und ergaben sich u.a. aus Defiziten des bisherigen Didaktischen Drehbuchs (Version 2).

##### 4.13.2.1 Beschreibung von Lehrhandlungen und Lernhandlungen

Im ›Didactic Storyboard‹ sollte ein Lehr-Lern-Arrangement beschrieben bzw. ›modelliert‹ werden, mit dem (zielorientiert) Lernhandlungen an Materialien ermöglicht und durch Lehrhandlungen unterstützt werden. Für SCHÄFER (2003) ist es eine Synthese verschiedener Notationsideen (s.o.), die ein möglichst ›ganzheitliches‹ Modellieren erlauben soll und u.a. Anknüpfungspunkte für eine spätere Ausdifferenzierung bietet. Im Vordergrund stand zu Beginn die Modellierung von Lehr- und Lernhandlungen.<sup>4</sup>

##### ›Anforderungen vs. Leistungen‹

In Anlehnung an SE-Prozesse im Bereich der Wirtschaftsinformatik mussten im DSB mit den Lehr-Lernhandlungen ›Anforderungen‹<sup>G</sup> an das zu implementierende Endprodukt exakt modelliert werden, wenn später die ›Leistungen‹<sup>G</sup> des realisierten LLA diesen Anforderungen

---

<sup>1</sup> Im englischsprachigen Raum hat der Begriff ›didactic‹ einerseits die analoge Bedeutung zur deutschen (›intended to teach: *didactic poetry, methods*«), andererseits wird er eher abwertend gebraucht (›that seems to treat the listener, reader, etc like a child in school: *I don't like her didactic way of explaining everything.*«). Vgl. Oxford Advanced Learner's Dictionary Of Current English. 4. Auflage, Oxford et al, 1989, S. 332. JANK / MEYER (2002) definieren ›Didaktik‹ als »die Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens« (S. 14), siehe auch Einleitung zu Kapitel 4 Der ›Didactic Design Process‹. Bei Verwendung des englischen Begriffs muss demnach seine ›deutsche‹ Bedeutung explizit gemacht werden. Die Verwendung eines Anglizismus ist dadurch zu legitimieren, dass die einschlägige Forschungsliteratur im Bereich der Informatik auf englisch verfasst wird. Es ist außerdem die logische Konsequenz aus der Einführung des ›Didactic Design Process‹ (DDP) als Begriff für den hier beschriebenen Entwicklungsprozess computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements.

<sup>2</sup> Vgl. MONACO (2000), S. 156

<sup>3</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 4.4 Entwicklung, Aufbau und Verwendung des Didactic Storyboard – DSB

<sup>4</sup> Vgl. Handlungsbegriff<sup>G</sup>

möglichst nahe kommen sollen.<sup>1</sup> Der Anforderungsbezug sollte während des gesamten DDP gewährleistet sein, damit die Leistungen anforderungsgemäß gestaltet werden können.<sup>2</sup> Während des DDP wurden deshalb ausgehend von Anforderungsbeschreibungen sog. ›Wegwerf-Prototypen‹ realisiert, die nur den Zweck hatten, anhand ihrer (nur schemenhaft umgesetzten) Leistungen die Anforderungsbeschreibungen iterativ zu validieren und ggf. zu modifizieren.<sup>3</sup> Das Agieren im Grenzbereich zweier Disziplinen führte zwangsläufig zu Überschneidungen bzw. zu neuen ›Anforderungsprofilen‹<sup>G</sup> bei den Entwicklern. Mit anderen Worten: Der Fachdidaktiker *musste* dilettieren dürfen, um z.B. für sich selbst eine exaktere Vorstellung von Funktionsmöglichkeiten eines späteren Endproduktes bekommen zu können. Einblicke in die technische Materie und der Erwerb von (teil-) informatischen Kompetenzen wirkten auf die Didaktisierung zurück.

### **Essentielle Handlungen und Materialien**

Analog zu beschriebenen SE-Prozessen wurden diese Handlungen zunächst ›essentielle Lehr-Lernhandlungen‹ formuliert, d.h. sie beschreiben vereinfacht, generalisierend, abstrakt und technologieunabhängig die eigentlichen antizipierten und / oder intendierten Handlungen. Damit sollten in der (fach-) didaktischen Modellierung Informationsverluste vermieden und Freiheitsgrade<sup>G</sup> z.B. bei ›Designentscheidungen‹ erreicht werden. Die Handlungen sollen sich an Materialien im weitesten Sinne vollziehen. Auch sie wurden zunächst essentiell beschrieben, d.h. unabhängig von einer konkreten Präsentationsform mittels Medium. Diese erste Notationsstufe ›essentieller‹ Handlungen und Materialien sollte eine vorschnelle Materialisierung, d.h. ein zu stark am konkreten Produkt orientiertes Planungsdenken vermeiden, denn u.E. müssen Lehr-Lern-Arrangements ›neuer Prägung‹ letztlich medienadäquat *und* didaktisch legitimiert sein, damit sie Lehr-Lernsituationen innovative Impulse verleihen können.<sup>4</sup> Essentielle Handlungen sind noch keine Leistungen eines Lehr-Lern-Arrangements, denn sie können ex definitionem nicht handeln,<sup>5</sup> da Computer nicht ›handlungsfähig‹ sind. Lehr-Lern-Arrangements können jedoch Elemente enthalten, die Lehrhandlungen z.B. ›simulieren‹. *Formal* wurden diese Lernhandlungen nach SCHÄFER (2003) entsprechend dem Szenariogedanken sequentiell dargestellt. *Inhaltlich* beschreiben sie einen möglichen ›Lernweg‹ eines Lernalters zur Aneignung eines bestimmten Lehr-Lerngegenstandes.<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 4.14.1 ›Die Sprache(n)‹ – ›Anforderungen‹ und ›Leistungen‹

<sup>2</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 4.4.3 ›Lehr-Lernhandlungen vs. Anforderungen‹

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 4.6 Erste HTML-Umsetzungen (vom Fachdidaktiker entwickelte ›Prototypen‹)

<sup>4</sup> Dazu war es notwendig, sich von konventionellen planerischen Vorstellungen, die an konventionellen ›Produkten‹ (Bücher, AV-Medien etc.) orientiert sind, zumindest vorübergehend zu lösen, ansonsten würden die ›Neuen Medien‹ buch- bzw. AV-orientiert bleiben und wären als ›Zweitverwertungen‹ didaktisch oft nicht legitimierbar. Vgl. Kap. 3.4.1 Computerunterstützte Lernumgebungen für den Deutschunterricht

<sup>5</sup> Vgl. JANK / MEYER (2002), S. 15

<sup>6</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 4.4.4 Aufbau DSB



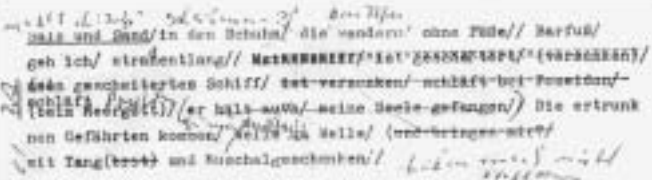
Essentielle Lernhandlungen oder Lernmaterialien	Kommentar
Beobachtungen für sprachliche Phänomene	Fragetextfragen
sich mit dem vorliegenden Text auseinandersetzen	Fragetextfragen Was heißt "Auseinandersetzen"? In welcher Form "Auseinandersetzen"? Schritte, Aspekte, verschiedene Zugänge "Auseinandersetzen"? Welche Handlungen dazu möglich/ notwendig?
	Fassung 1, "Fahrt und Sand"
sich mit dem gesamten Text [10.10 M] auseinandersetzen	Aufforderung (strukturell motiviert v. explizit) zum Lesen "sparger Text" bzw. "spargige Notation" evoked Lernproblem = Reaktionen (Fragen, Probleme) müssen artikuliert bzw. thematisiert werden (z.B. UG)
Lesen des vorliegenden Textes	
Lesen des präsentierten Textes bereitet Schwierigkeiten	
Leseprobleme spontan artikulieren	
"Auge-X-ter kann man schwer erkennen." "Handchrift ist kaum leserlich." "Man weiß gar nicht, was gilt und was nicht." "Irgendwie war die Autorin noch gar nicht fertig."	[repräsentiert lediglich eine Auswahl der zu erwartenden Antworten/ Stellungnahmen] Materialisierung abhängig von Kommunikationsform (Chat, Unterrichtsgespräch etc.)
Über Lösungsmöglichkeiten nachdenken	

Abb. 4.13.2.10 – Screenshot: Ausschnitt aus DSB ›Die Gefährten‹ (Demo-Version, GANS / SCHÄFER 2003).

Für die Notation essentieller Handlungen galt eine Formulierungsregel: Der (materialisierte) Lerngegenstand (z.B. ›Text‹) ist Subjekt des Satzes, die Handlung das Verb (›sich auseinandersetzen‹). Damit sollte sprachlich deutlich werden, dass es im DSB um die Beschreibung dynamischer Lehr-Lernprozesse geht.

### Das ›kommunikative Kleinarbeiten‹

Im weiteren Verlauf des DDP wurden die essentiellen Handlungen näher bestimmt. Im o.g. Beispiel wurde die übergeordnete essentielle Lernhandlung ›sich mit dem vorliegenden Text auseinandersetzen‹ in eingerückten Zeilen spezifiziert. Dabei wurde das Verb ›sich auseinandersetzen‹ näher bestimmt: ›Lesen des vorliegenden Textes‹.<sup>1</sup> Nach SCHÄFER (2003) ist die Formulierung als Gerundium eine ›heuristische Hilfe‹, die sprachlich deutlich macht, dass im DSB dynamische Prozesse (zeitlich diachron ablaufende Handlungen) zu modellieren sind.<sup>2</sup> JANK / MEYER (2002) nannten den didaktischen Differenzierungsvorgang (notiert als sprachliche Determination) ›kommunikatives Kleinarbeiten‹<sup>G</sup>:

Beim Kleinarbeiten geht es darum, vage, oft emotional ›aufgeladene‹ und schon deshalb interpretationsbedürftige Zielformeln so lange zu konkretisieren, bis ein mittleres Abstraktionsniveau er-

<sup>1</sup> Die Kommentare zu den einzelnen Handlungen werden in einer separaten Spalte direkt in die entsprechende Zeile eingetragen. Damit wird die Zuordnung erleichtert.

<sup>2</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 4.4 Entwicklung, Aufbau und Anwendung des Didactic Storyboard – DSB

Diese Ausdifferenzierung war ein hermeneutischer Prozess, die untergeordneten Handlungen konnten nicht durch bloße ›Deduktion‹ aus übergeordneten abgeleitet werden.

Graubereich (Lernhandlungen)						Weißbereich (Lehrhandlungen)					
				sich mit dem vorliegenden Text auseinandersetzen					"sich mit dem vorliegenden Text auseinandersetzen" unterstützen		
				<p>„(Platz hier einzeichnen!)“ Beispiel:          „Ich bin immer derjenige, der andere! Das macht mich          aus! Ich verabscheue! Ausgrenzen ist meine Stärke!          Ich bin immer derjenige, der andere! Ich bin immer          derjenige, der andere!“ (mit einer Handbewegung, die einen          nach vorne weist) „Ich bin immer derjenige, der andere!“          (mit einer Handbewegung, die einen nach hinten weist)          (mit einer Handbewegung, die einen nach vorne weist)</p>							
				sich mit dem gesamten Text auseinandersetzen					"sich mit dem gesamten Text auseinandersetzen" veranlassen		
				Lesen des vorliegenden Textes					"lesen des vorliegenden Textes" veranlassen		
									"lesen des vorliegenden Textes" durch Hinweis veranlassen		
									Vermache den vorliegenden Text zu lesen!	Materialisierung (M)	
				Lesen des präsentierten Textes bereitet Schwierigkeiten					"Lesen des präsentierten Textes bereitet Schwierigkeiten" thematisieren		
				Leseproblem spontan artikulieren					"Leseprobleme spontan artikulieren" lehren		
				<p>"Auge-X-ter kann man schwer erkennen."          "Handschrift ist kaum lesbar."          "Man weiß gar nicht, was gilt und was nicht."          "Irgendwie war die Autorin noch gar nicht fertig."</p>	[repräsentiert lediglich eine Auswahl der zu erwartenden Antworten/Stellungsnahmen]						
				Über Lösungsmöglichkeiten nachdenken					"Über Lösungsmöglichkeiten nachdenken" unterstützen		
									Kommunikation durch Moderation unterstützen		
				<p>"Andere Notationen des Textes (z.B. als Abschrift)"          "Überschreibungen (Streichungen, Korrekturen) bei Präsentation des</p>	[repräsentiert lediglich einige Aspekte des						

Entsprechend der Intention ein Lehr- und Lern-Arrangement zu beschreiben, fanden in der Struktur des DSB beide Handlungsaspekte ihre Berücksichtigung. Um der Wechselwirkung von Lehrhandlung und Lernhandlung Rechnung zu tragen, wurde der ›Graubereich‹ der Lernhandlungen zunächst im ›Weißbereich‹ der Lehrhandlungen ›gespiegelt‹.<sup>2</sup> Die Formulierung der Lernhandlung im Graubereich (z.B. ›sich mit dem vorliegenden Text auseinandersetzen‹) wurde im Weißbereich als Zitat übernommen und durch ein Verb ergänzt, das die *Lehrhandlung* charakterisiert: »sich mit dem vorliegenden Text auseinandersetzen« *unterstüt-*

<sup>2</sup> Die Hierarchie (Einrückung der untergeordneten Handlungen, durch eine bestimmte Anzahl von »Balken« markiert) ist in beiden Bereichen analog, die »Materialisierungen« sind bezogen auf eine Lehr- oder eine Lernhandlung beschrieben (z.B. Gedichtfassung als essentielles Lernmaterial bzw. Formulierung einer Aufgabe im Weißbereich).

#### 4.13.2.2 Das ›didaktische Raster‹ des DSB

Abb. 4.13.2.20 – Screenshot: Ausschnitt aus DSB ›Die Gefährten‹ (Demo-Version, GANS / SCHÄFER 2003).

243

den LLA einfließen. So sollte die ›Sensibilisierung für sprachliche Präzision‹ letztlich auch dem Aufbau einer differenzierteren Kommunikationskompetenz bei den Lernenden dienen.<sup>1</sup> Durch diese ergänzenden Angaben zu den einzelnen Handlungen wurde es möglich, das fachdidaktische Modell (im vorliegenden Fall orientiert am Modell von JANK / MEYER, 2002) möglichst vollständig zu formulieren. Dadurch erhöhte sich der Informationsgehalt des didaktischen Modells und verbesserte die Entscheidungsgrundlage z.B. für sich daran anschließende mediendidaktische Realisierungen.

#### 4.13.2.3 Die Strukturelemente im DSB

Graubereich			Weißbereich			Didaktisches Raster				
Signatur (ID)		E=	Signatur (ID)		K=	Signatur (ID)				
G 10	Sensibilisieren für sprachliche Präzision		W 10	"Sensibilisieren für sprachliche Präzision"		D 10				
G 10.10	nach mit dem vorliegenden Text auszuversetzen		W 10.10	"nach mit dem vorliegenden Text auszuversetzen" unterstützen		D 10.10				
G 10.10 M										
G 10.10.5			W 10.10.5			D 10.10.5				
G 10.10.5.10			W 10.10.5.10			D 10.10.5.10				
			W 10.10.5.10.10			D 10.10.5.10.10				
			W 10.10.5.10.10 M							
G 10.10.5.10.10			W 10.10.5.10.10			D 10.10.5.10.10				
G 10.10.5.20			W 10.10.5.20			D 10.10.5.20				
G 10.10.5.20 M										
G 10.10.5.20.10			W 10.10.5.20.10			D 10.10.5.20.10				

Abb. 4.13.2.30 – Screenshot: Ausschnitt aus DSB ›Die Gefährten‹ (Demo-Version, GANS / SCHÄFER 2003).

Die tabellarische Grundstruktur des DSB gliedert sich in die o.g. Bereiche ›Lernhandlungen‹ (Graubereich), ›Lehrhandlungen‹ (Weißbereich) und ›Didaktisches Raster‹. Jeder Bereich umfasst mehrere Spalten mit unterschiedlicher Hintergrundfarbe, um die Zuordnung zu erleichtern. In der linken Spalte jedes Bereichs wurde eine Signatur eingetragen, die analog zu den ›Balkenmarkierungen‹ die Hierarchieebene der jeweiligen Zeile angibt. Entsprechend des jeweiligen Bereichs beginnt die Signatur mit den Buchstaben ›G‹ (Graubereich), ›W‹ (Weißbereich) oder ›D‹ (Didaktisches Raster), die Nummerierung bleibt innerhalb einer Zeile iden-

<sup>1</sup> Das Raster ist jederzeit erweiterbar oder kann verändert werden, z.B. je nach fachdidaktischer bzw. inhaltlicher Schwerpunktsetzung.

tisch (G 10.10 > W 10.10 > D 10.10) und ergibt sich aus der Signatur der übergeordneten bzw. vorangestellten Entität: Lernhandlung G 10.10 ›sich mit dem vorliegenden Text auseinandersetzen‹ leitet sich z.B. aus der übergeordneten Lernhandlung G 10 ›sensibilisieren für sprachliche Präzision‹ ab. Essentielle Materialien wurden am Ende der Signatur durch ein ›M‹ gekennzeichnet. Das ›Spiegelungsprinzip‹ wurde dort aufgehoben, wo ein Eintrag in einem Bereich keinen Sinn machen würde, z.B. bleiben bei der Beschreibung eines Lernmaterials (G 10.10 M) im Graubereich die Zellen des Weißbereichs leer. Im Grau- und Weißbereich gibt es jeweils eine Kommentarspalte (Ko), in die zur entsprechenden Entität Annotationen eingetragen werden können.

Diese Art der Darstellung in Tabellenform mit der Abbildung der Hierarchie (Gliederungsprinzip) schafft gleichsam strukturierte Räume, die zunächst noch leer sind (die frei gelassenen Zeilen) und zur Reflexion darüber anregen, ob und wie diese Lücken zu füllen sind und in welcher Beziehung sie zueinander stehen. [...] Das DSB ist weniger ein Analyse-Instrument, sondern mehr ein heuristisches Instrument. Es unterstützt zunächst gewissermaßen die ›Erzeugung‹ von Reichhaltigkeit und nicht die analytische Reduktion. Das ist ein wesentlicher Unterschied zu den meisten Notationsverfahren.<sup>1</sup>

In einem früheren Versionsstand wurden die Hierarchieebenen noch semantisch unterschiedlich bezeichnet als ›Lernsequenzen‹, die sich in ›Teilsequenzen‹ gliederten; dann folgten ›Lernhandlungen‹ und schließlich ›Lernakte‹ (vorher: ›Lernschritte‹). Eine derartige Unterteilung wurde aufgegeben, weil die begriffliche Ausdifferenzierung nicht plausibel durchgehalten werden konnte (z.B. gibt es keine eindeutige Unterscheidung zwischen Lernhandlung und Lernakt). Stattdessen sprechen wir auf allen Ebenen zunächst von ›Lernhandlungen‹, die beliebig ausdifferenziert werden können oder auch nicht – je nach didaktischer Sinnhaftigkeit und in Abhängigkeit von den Gegebenheiten des jeweiligen (literarischen) Gegenstandes.

Formal wurde jedem Zeilenblock im DSB über die Nummerierung (eindeutige Signatur) eine Tabellenzeile zugeordnet. Diese Tabelle diente der weiteren, durch die Spalten- bzw. Attributvorgaben strukturierten Beschreibung der einzelnen Zeilenblöcke.

Es ist eine Zukunftsaufgabe, weitere Instrumente zu entwickeln und vorhandene zu verbessern. Wir haben schwerpunktmäßig und beispielhaft zusätzliche Instrumente entwickelt, darunter auch »wirklich notwendige«, diese können wir im Rahmen unserer Arbeit jedoch nicht »zu Ende« spezifizieren, da sich der Einsatz von Instrumenten in anderen Entwicklungsprozessen in verschieden umfangreichen, inhaltlich und personell unterschiedlichen Konstellationen bewähren muss und zu einem Herauskrystallisieren der Eigenschaften führt. Die Rahmenbedingungen dafür und auch konkrete Ansätze für die einzelnen Instrumente haben wir geliefert.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> SCHÄFER (2003), 4.4.7.2 Nicht-didaktisches Fallbeispiel, kontrastierend zum SE

<sup>2</sup> SCHÄFER (2003), Kap. 5 Weiterführende Arbeiten und Ausblicke

## 4.14 Problembereiche der Kooperation

Einige zentrale Problembereiche ›durchzogen‹ den DDP und führten zu Modifikationen des Prozesses bzw. der im Prozess verwendeten Instrumente.<sup>1</sup> Das Kommunikationsproblem betraf einerseits die verschiedenen (Fach-) Sprachen, die Ausdruck unterschiedlichen Weltwissens sind und immer wieder der ›Übersetzung‹ bzw. der begrifflichen Abgrenzung bedurften, andererseits war die Sprachnotation selbst problematisch – verbal und medial stieß die Kommunikation immer wieder an ihre Grenzen. Das Weltwissen unterschiedlicher Disziplinen beruht u.a. auf unterschiedlichen Forschungsmethoden und Denkansätzen, die es im Kooperationsprozess zu überbrücken galt. Das erforderte von allen Beteiligten eine konsistente Offenheit gegenüber anderen Fach-, Sprach- und Denkbereichen mit ihrer jeweils spezifischen Problematik. Für die am DDP beteiligten ›Worker‹<sup>G</sup> haben die angesprochenen Problembereiche letztlich Auswirkungen auf ihr notwendiges Qualifikationsprofil.

### 4.14.1 Die Sprache(n)

Zwei Disziplinen (Fachdidaktik Deutsch und Bildungsinformatik) mit unterschiedlichen Forschungs- und Denkansätzen (Geisteswissenschaft vs. Ingenieurwissenschaft), mit unterschiedlichen zugrunde liegenden Wissenschaftstheorien (u.a. Hermeneutik vs. Logik), mit unterschiedlicher Semantik der Begrifflichkeiten (s.u.: ›Objekt‹, ›Anforderung‹, ›Leistung‹), mit zwei Fachsprachen mussten zunächst lernen, sich gegenseitig zu verstehen und verständlich zu machen. Ein zentrales Problem der Kooperation war die Kommunikation und Notation. Die vorliegenden Modellierungen und formulierten Anforderungen einer didaktischen Grundlegung mussten am konkreten Gegenstand einer Textwerkstatt mit teilweise noch zu entwickelnden Instrumenten bzw. Artefakten (s.o.) präzisiert werden. Um die Verständigungsschwierigkeiten zu verdeutlichen, werden im Folgenden exemplarisch Begriffe mit jeweils eigener Semantik als Fachterminus der beiden Fachsprachen thematisiert.

#### ›Anforderung‹<sup>G</sup>

Der Anforderungsbegriff wird im pädagogischen Bereich bislang nicht genau abgegrenzt.<sup>2</sup> Von der Gesellschaft (Eltern, Wirtschaft etc.) werden aber ›Ansprüche‹ formuliert, was die Institution Schule an ›Leistungen‹ zu erbringen bzw. an Kompetenzen zu vermitteln hat. In Konsequenz geht es um ›Anforderungsprofile‹<sup>G</sup> bezogen z.B. auf das Berufsbild der Lehrer/innen oder, wie in Baden-Württemberg im Rahmen der ›inneren Schulentwicklung‹,<sup>3</sup> u.a.

---

<sup>1</sup> z.B. die Entwicklung des Didaktischen Drehbuchs hin zum DSB

<sup>2</sup> Vgl. SCHAUB / ZENKE (2002): keine Eintragung zu ›Anforderung‹

<sup>3</sup> Vgl. KNÖDLER (2002), S. 4ff.

um das der Schulleiter.<sup>1</sup> Um die (An-) Forderungen an Bildungseinrichtungen, wie sie z.B. in Präambeln von Bildungsplänen formuliert sind,<sup>2</sup> umzusetzen, müssen Anforderungen ›personalisiert‹, d.h. Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche Einzelner in den Bildungseinrichtungen umrissen werden. Das wird nach dem ›PISA-Schock‹<sup>G</sup> voraussichtlich auch verstärkt für die Absolventen der Bildungsgänge im Schulsystem gelten: in der Diskussion sind sogenannte ›Bildungsstandards‹<sup>G</sup>, die Anforderungen an Schüler/innen bzw. Prüfungskandidat/innen vergleichbar festschreiben sollen.

Im Rahmen des DDP wurde, analog zum schulischen Kontext, einerseits von Anforderungen an die am Entwicklungsprozess Beteiligten gesprochen,<sup>3</sup> andererseits der Anforderungsbegriff ›produktorientiert‹, d.h. bezogen auf ein zu implementierendes LLA verwendet. Anforderungen formulieren danach die ›Soll-Werte‹ des zu realisierenden Produkts, die während der (z.B. fachdidaktischen) Validation modifiziert und während der Evaluation des Endprodukts mit den ›Ist-Werten‹ (›Leistungen‹, s.u.) verglichen werden.<sup>4</sup>

### ›Leistung‹<sup>G</sup>

Grad, in dem ein Individuum ein Problem oder eine Aufgabe erfolgreich bewältigt; auch Grad der Aneignung von bestimmten Inhalten, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen, Erkenntnissen und Einstellungen. [Leistung] kommt als Ergebnis oder im Vollzug von Tätigkeiten und Handlungen zum Ausdruck, z.B. beim Lernen in der Schule, bei der Produktion von Gütern, der Bereitstellung von Dienstleistungen oder als gesellschaftlicher Beitrag. Im Hinblick auf ein spezielles Betätigungsfeld hängt der Grad der [Leistung] von den Beurteilungsnormen ab, die sich ein Individuum selbst setzt oder die von der Gesellschaft an das Individuum herangetragen werden.<sup>5</sup>

Im pädagogischen Bereich bezieht sich ›Leistung‹, wie die Definition von SCHAUB / ZENKE (2002) verdeutlicht, zunächst auf (einzelne) Personen (Lernende) bzw. auf deren schulischen Erfolg. Erst in einer allgemeineren Bedeutung wird die »Produktion von Gütern« (um deren Konzeption, Planung und Durchführung es sich im DDP ja letztlich handelt) ebenfalls als Leistung beschrieben. *Nicht* eingeschlossen sind ›Leistungsmerkmale‹ des Produktes selbst. SCHAUB / ZENKE weisen auf die notwendige Differenzierung von gesellschaftlichem und pädagogischem Leistungsbegriff hin. Im pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Kontext befindet man sich mit der Begriffsbestimmung von ›Leistung‹ unversehens in der Kontroverse um die ›richtige‹ Auffassung dessen, was unter Leistung der Lernenden im schulischen Umfeld zu verstehen ist.<sup>1</sup> Innerhalb der Fachdidaktik Deutsch sind im Zusammenhang mit der Entwicklung Neuer Medien als Gegenstand von Unterricht bzw. als Medien für

---

<sup>1</sup> Vgl. u.a.: Bildung und Wissenschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. Heft 4 vom 17.04.2002, Ludwigsburg, S. 13

<sup>2</sup> Vgl. u.a.: Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Realschule. In: Bildungsplan für die Realschule. Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg. Lehrplanheft 3, Stuttgart, 21.02.1994, S. 9ff.

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 3.7.2 Anforderungen an den Fachdidaktiker – Anforderungsprofil

<sup>4</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 4.4.4 Aufbau DSB – Produkt-/Anforderungsmodell

<sup>5</sup> SCHAUB / ZENKE (2002), S. 349

Lehr-Lernhandlungen neue Diskussionen über ›konventionelle‹ vs. ›neuartige‹ Leistungsmessungen und Leistungsbewertungen zu erwarten.<sup>2</sup>

Im Rahmen des DDP musste die Kategorie ›Leistung‹ eingegrenzt werden auf die funktionalen (technischen) Merkmale eines implementierten Produkts (LLA), die sich an den (vorher) modellierten (validierten, modifizierten) ›Anforderungen‹ an das Produkt orientieren. Die ›Leistungsbeurteilung‹ erfolgt im Rahmen des DDP durch die Validierung ›interner Prototypen‹ (s.o.) bzw. die Evaluation einer Testversion des Endprodukts in einem ›Soll-Ist-Vergleich‹ von an das Produkt gestellten Anforderungen und den vom Produkt erbrachten Leistungen. Während die Anforderungen ›Soll-Werte‹ des LLA beschreiben, sind Leistungen die daraus abgeleiteten bzw. technisch realisierten ›Ist-Werte‹ des (vorläufigen) Endprodukts. Im Gegensatz zum pädagogischen Kontext liegt hier (wie beim Anforderungsbegriff) also eine *produkt- und keine personenorientierte* Verwendung des Leistungsbegriffs vor.<sup>3</sup>

#### 4.14.2 Die Methode(n)

Fachdidaktiker und Bildungsinformatiker betraten ›Neuland‹, da bislang seitens der Informatik (noch) keine übertragbaren Software-Entwicklungsverfahren beschrieben sind und die Literaturdidaktik im Hinblick auf die Neuen Medien Didaktisierungskonzepte an konkreten Inhalten präzisieren muss.<sup>4</sup>

Wie in anderen Bereichen, so besteht auch im Bildungskontext eine Kluft zwischen den inhaltlichen Anforderungen der Anwender an ein Softwaresystem auf der einen Seite und den formalen, ingenieurmäßigen Modellen, Methoden und Techniken der Softwareentwicklung andererseits. Innerhalb der Informatik befasst man sich schon seit langem mit diesem Problembereich. Dabei hat sich herausgestellt, dass die Überbrückung dieses Grabens nicht trivial ist und besondere, zum Teil unkonventionelle Methoden sowie ein verzahntes, konzeptionelles Vorgehen in Abhängigkeit vom jeweiligen Anwendungsbereich erforderlich sind.<sup>5</sup>

#### 4.14.3 Die ›Worker‹

Die am DDP beteiligten Personen wurden (wie im SE üblich) als ›Worker‹<sup>G</sup> bezeichnet. Oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass die unterschiedlichen lebensweltlichen Prägungen (Denkweisen, Wissenschaftstheorien, Erkenntnisinteressen etc.) der Worker einerseits zu Kommunikations- und in der Folge zu Kooperationsproblemen führten, andererseits gewisse

---

<sup>1</sup> Vgl. SCHAUB / ZENKE (2002), S. 349

<sup>2</sup> Vgl. FINGERHUT (2002), S. 100f. und Kap. 6.5 ›Einflüsse der medialen Entwicklungen auf den Deutschunterricht‹

<sup>3</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 5.2.4 ›Aufbau DSB‹ – ›korrespondierende Leistungen‹

<sup>4</sup> Die Entwicklung der ›Neuen Medien‹ hat bislang noch zu keiner spürbaren Revision fachdidaktischer Ansätze geführt, was das ›Symposium Deutschdidaktik‹ in Jena (2002) zum Thema ›Neue Medien und Deutschunterricht‹ m.E. deutlich gezeigt hat (Vgl. dazu u.a. die projizierten Publikationen der Sektionsbeiträge).

<sup>5</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 3.1 Grundlegende Modelle/Konzepte für die ›eigene Modellbildung‹ (bzgl. Produkt und Prozess)



›Synergieeffekte‹ der interdisziplinären Zusammenarbeit wertvolle Impulse verliehen haben. Abgesehen von sprachlichen Hürden bei der Notation, haben die unterschiedlichen Perspektiven, unter denen die Worker den DDP betrachteten, den Blick geweitet und teilweise relativiert. Z.B. wurden begriffliche Divergenzen bzw. ›Unschärfen‹ gegenseitig aufgedeckt und führten zu einer größeren sprachlichen Präzision der Beschreibung.

#### 4.15 Zusammenfassung

Der Entwicklungsprozess eines computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements (LLA) hatte zunächst explorativen Charakter, da in der Software-Entwicklung noch kein auf den (literarischen) Gegenstand einer ›poetischen Werkstatt‹ übertragbares Verfahren beschrieben war. Er wird als ›Didactic Design Process‹ (DDP) bezeichnet, weil der didaktische Schwerpunkt (und noch *kein* technologischer) den Prozessverlauf bestimmte. Ein vorliegender Gegenstand (›Gedichtwerkstatt‹) wurde in einem ›hermeneutisch-zyklischen‹ Verfahren ›iterativ-validierend‹ didaktisiert, wobei im Hinblick auf das LLA von Anfang an die Frage nach *Form* (d.h. ›Aussehen‹, ›Gestalt‹) und *Funktion* (d.h. Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden und Lernenden), also nach dem ›Design‹, den Prozess prägte (›form follows function‹).

Das Endprodukt des DDP sollte keine ›klassische Software‹ im Sinne eines ›Computerprogramms‹ sein, sondern eher ein Designprodukt mit Programm- bzw. Verarbeitungslogik-elementen. Der DDP wurde auf die Erstellung von Prototypen angewandt und (noch) *nicht* auf die Erstellung eines ›Endproduktes‹. Die kooperierenden Fachdidaktiker und didaktischen Informatiker mussten sich neben der jeweils genuinen Fach- und Sachkompetenz vor allem eine Bereitschaft zum ›Grenzgängertum‹ erhalten. Erst in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den teilweise kontroversen Positionen der einzelnen Entwicklungsbereiche wurde ein Anforderungsprofil deutlich, wie es oben für den fachdidaktischen Entwickler beschrieben ist. Umgekehrt mussten sich die anderen am DDP beteiligten Personen (z.B. didaktische Informatiker, didaktische Designer) auf die Notwendigkeit fachdidaktischer Positionen und Problemstellungen einlassen.

Der DDP eines computerunterstützten LLA, in der eine ›Gedichtwerkstatt‹ Rose Ausländers als zentraler Gegenstand didaktisch aufbereitet wurde, lässt sich in folgenden Phasen beschreiben, die allerdings nicht nacheinander ablaufen, sondern parallel und ›iterativ‹ mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten ineinander greifen bzw. verzahnt sind.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 3.3 Dynamisches Modell: Der Prozess: Didactic Design Process (DDP)

## **Didaktische Grundlegung**

Ausgehend von fachdidaktischen Positionen erfolgte eine didaktische Grundlegung für die Legitimation des LLA und seiner Verwendung im Rahmen des Literaturunterrichts. Es wurden allgemeine, fach- und methodenspezifische Forderungen an die Konzeption (›Mediale Textwerkstatt Deutsch‹) gestellt, an denen sich u.a. die Auswahl der Ziele, Inhalte, Gegenstände und die Ausgestaltung geplanter Lernhandlungen orientierte.

Für die Mediale Textwerkstatt Deutsch fungierten exemplarisch die in der Fachdidaktik von SPINNER (2000) explizierten ›Funktionen lyrischen Sprechens‹ als Ziel- bzw. Vermittlungskategorien der Planung.<sup>1</sup> Daraus abgeleitet und ergänzt durch die neuen technischen Möglichkeiten des Computers<sup>2</sup> ergaben sich die ›didaktischen Forderungen‹, die an ein computerunterstütztes Lehr-Lern-Arrangement zu stellen sind.<sup>3</sup>

## **Erstellen des Planungsrasters**

Die Auswahl eines konkreten Gegenstandes für eine Textwerkstatt orientierte sich an einem ›Planungsraster‹, das für die Ausarbeitung von Lernsequenzen analog zu einem Planungsraster für die Unterrichtsgestaltung richtungsweisend war und als Grundlage für den weiteren Entwicklungsprozess diente.<sup>4</sup>

## **DSB skizzieren und Scribbles zeichnen**

In einer Drehbuchskizze<sup>5</sup> wurden die grundlegenden Überlegungen zur didaktischen Aufbereitung des Gegenstandes in einem Lehr-Lern-Arrangement umrissen. Ergänzend zu der textuellen Modellierung im DSB wurden handgezeichnete Skizzen, sog. ›Scribbles‹ erstellt,<sup>1</sup> um die visuellen Vorstellungen von dem Arrangement zu veranschaulichen. Bereits in dieser ersten Entwicklungsphase war eine fachdidaktische und mediendidaktische Validierung von DSB und Scribbles sinnvoll, weil damit grundlegende Fehlentwicklungen oder Fehleinschätzungen frühzeitig erkannt und ggf. modifiziert werden konnten.

## **DSB ausarbeiten und erste Prototypen erstellen**

Aus den alternativ formulierten bzw. skizzierten thematischen Aspekten wurde ein für die entwickelten Zielkategorien relevantes Thema ausgewählt und in Lernhandlungen und Lehrhandlungen konkretisiert. Da das DSB als prozessbegleitendes Instrument fungieren sollte, wurde diese Ausarbeitung direkt eingefügt. Analog zu den handgezeichneten Skizzen der ersten Entwicklungsphase wurden, ergänzend zur textuellen Modellierung, entwicklungsinterne

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 3.2.1 Funktionen lyrischen Sprechens

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 3.4.2 Mediendidaktische Orientierungen

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 3.3.1 Didaktische Forderungen

<sup>4</sup> Vgl. Kap. 4.10.5 Das Planungsraster

<sup>5</sup> Vgl. Kap. 4.10.2 Drehbuchskizze

Prototypen erstellt,<sup>2</sup> die die Vorstellungen zum Layout, zur Struktur und zu Funktionalitäten des späteren Arrangements konkretisieren und veranschaulichen sollten. Durch die Umsetzung in Prototypen erfolgte eine fachdidaktische und mediendidaktische Validierung der im DSB beschriebenen Anforderungen einerseits und der Leistungen der erzeugten Artefakte andererseits.

### **DSB validieren und Prototypen modifizieren**

Am Ende der Planungsphase musste die ›Dramaturgie‹ des LLA, z.B. die Abfolge der Lernsequenzen, die möglichen Optionen bei der Auswahl seitens der Lernenden, die Minimalanforderungen bei der Bearbeitung von Lernsequenzen etc. überprüft und teilweise verändert werden. In einem hermeneutisch-zyklischen Prozess wurden analog zum Drehbuch die verschiedenen Prototypen modifiziert, bis die Beschreibung des geplanten computerunterstützten Lehr- Lern-Arrangements durch die zur Verfügung stehenden Instrumente nach Einschätzung des Entwicklerteams für eine sich anschließende technische Realisierung als ausreichend präzise eingeschätzt wurde.

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 4.11 Zeichnen von Scribbles / Skizzen

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 4.12 ›Erstellen von Prototypen‹

## 5 Artefakte des ›Didactic Design Process‹

5.1	Die ›Würfel-Vision‹ als Ausgangspunkt des DDP	253
5.2	Planungsraster der Textwerkstatt »Die Gefährten«	254
5.3	Drehbuchskizzen ausgewählter Textwerkstätten	255
5.3.1	»Wort an Wort«	255
5.3.2	»Buchstabentanz«	256
5.3.3	»Zwischen zwei Strichen / Farbe bekennen«	257
5.3.4	»Steinbruch / der Wörter«	258
5.4	Drehbuchsequenzen ausgewählter Textwerkstätten	259
5.4.1	Exkurs ›Odyssee‹	259
5.4.2	Entstehung eines Textes	260
5.5	Ausgearbeitete Drehbücher	261
5.5.1	Struktur-Drehbuch	261
5.5.2	»aus dem Viel / ein Weniges machen«	272
5.5.3	»Schreiben war Leben«	273
5.6	DSB zur Textwerkstatt »Die Gefährten«	274
5.7	Prototypen	274
5.7.1	Layoutprototypen zur Textwerkstatt »Die Gefährten«	274
5.7.2	Layoutprototyp ›Odyssee‹	275
5.7.3	Layoutprototyp ›Textwerkstatt‹	276
5.7.4	Funktionsprototyp ›Animation‹	276
5.7.5	Strukturprototypen zur Textwerkstatt »Die Gefährten«	277

Die im Rahmen des DDP erzeugten ›Instrumente‹ zur (textuellen, grafischen, schematischen etc.) Modellierung der Anforderungen an ein später zu implementierendes ›Endprodukt‹ werden hier als ›Artefakte‹ bezeichnet. Sie wurden in Kapitel 4 bereits beschrieben, werden in diesem Kapitel in verschiedenen ›Versionsständen‹ vorgestellt und unter bestimmten, für den DDP relevanten Aspekten thematisiert. Sie dokumentieren in ihrer Unzulänglichkeit den Verlauf des DDP, der u.a. durch Modifikationsentscheidungen bezüglich der ›Artefakte‹ (z.B. Veränderung der Notation, bezogen auf jeweils konkrete Didaktisierungen von Textwerkstätten) geprägt war (ist). Die hier gezeigten Artefakte sind teilweise in das Textverarbeitungsprogramm (MS ›Word‹) ›übersetzt‹ worden, teilweise verweisen Links direkt zu den Dateien im HTML-Editor. Um einen ›Medienbruch‹ zu vermeiden und die Authentizität der Notation

sichtbar zu machen, sind alle Dokumente im Internet einzusehen unter der Adresse: <http://www.didaktischesdrehbuch.de>. Über die Startseite gelangt man zu einem Menü, das analog zu diesem Kapitel gegliedert ist und über das man direkt zu den Einzeldokumenten der Artefakte klicken kann.

### 5.1 Die ›Würfel-Vision‹ als Ausgangspunkt des DDP

Obwohl die modellhaft-grafische Darstellung der Medialen Textwerkstatt nicht direkt zum DDP zu zählen ist, war sie doch Ausgangspunkt für die Kooperation zwischen Literaturdidaktik und Bildungsinformatik. Sie kommunizierte die Idee eines computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements und war Anlass für alle weiteren Überlegungen sowohl zum Produkt (LLA) als auch zum Entwicklungsprozess (DDP). Deshalb ist die Präsentation des Modells das erste für den DDP relevante Artefakt.

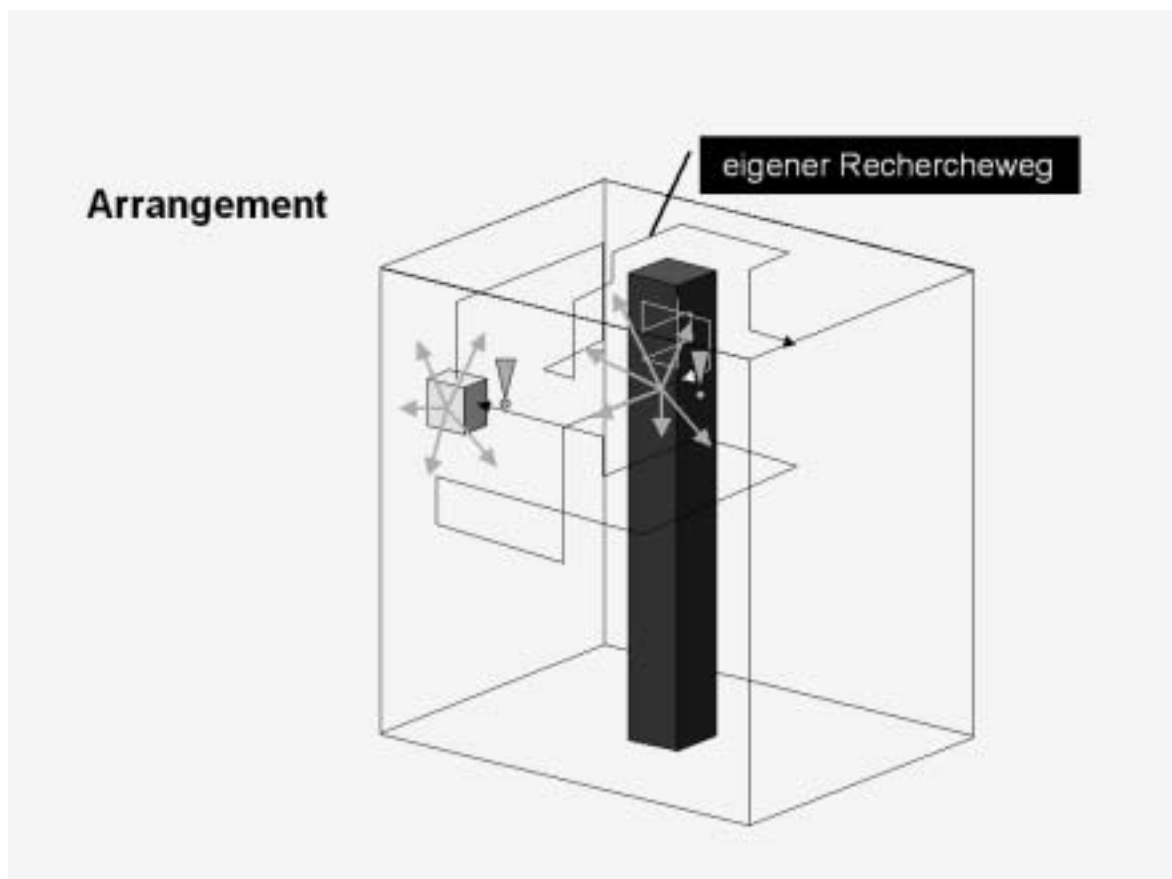


Abb. 5.10 – Screenshot: Ausschnitt (Folie) einer Powerpoint-Präsentation zur grafischen Modellierung der Medialen Textwerkstatt Deutsch (GANS 2000).

## 5.2 Planungsraster der Textwerkstatt »Die Gefährten«

Zielgruppen	Welche Voraussetzungen bringen die Lerner mit?	Altersgruppe: Sekundarstufe I/II (ab Klassenstufen 10) Vorkenntnisse über formal-inhaltliche Analyse von Gedichten, Wortarten, Tempora, über die spezifischen Funktionen lyrischen Sprechens Medienkompetenz: grundlegende Kenntnisse über die Handhabung eines Computers (Textverarbeitung) Methodenkompetenz: handlungs- und produktionsorientierte Verfahren (Textproduktion), textimmanente Interpretation
	Welche Voraussetzungen bringen die Lehrer mit?	Medienkompetenz: eingehende Kenntnisse und Erfahrung im Umgang mit HTML-Editoren-Programmen, Textverarbeitung, Internet Methodenvermittlungskompetenz: im Zusammenhang mit den Ansätzen des HPLU, und des Poststrukturalismus
technisch-mediale Ausstattung	Welche infrastrukturellen und institutionellen Bedingungen sind erforderlich?	Multimediafähiger Computer für Lehrer und jede Schülerin, die untereinander vernetzt sind und Internetzugang haben (Kommunikation)
Ziel-Themen-Komplex	Welches übergeordnete Lernziel soll am Inhalt thematisiert werden?	Am Ausgangstext »Salz und Sand« (Fassung 1 der Gedichtwerkstatt »Die Gefährten«) und entsprechenden kontextuierenden Materialien soll dessen Prägnanz, gesteigerte Zeichenhaftigkeit und Mehrdeutigkeit erfasst werden.
Exemplarität des Themas	Was bringt die Auseinandersetzung mit dem Thema für andere Lern- und Lebenssituationen?	Die Auseinandersetzung mit den spezifischen Funktionen lyrischen Sprechens anhand des vorliegenden Textes hat Auswirkungen auf die künftige Einlassung der Schülerin auf Literatur allgemein (z.B. Die Einsicht in denotative und konnotative Bedeutungsaspekte von Sprache führt zu einer Erhöhung der Wahrnehmungs- und Rezeptionskompetenz).
Spezifische Lerninhalte (-ziele)	Welche konkreten Lernziele sollen in Bezug auf die spezifischen Inhalte vermittelt werden?	Analysieren und Erproben der linguistischen Grundoperationen (weglassen, ergänzen, umstellen, austauschen) Wortarten- und Tempusbestimmung, Umgang mit Nachschlagewerken und dem Internet (Rückbezug auf metaphorischen Sprachgebrauch im Gedicht »Die Gefährten«)
Kurze fachwissenschaftliche Ausarbeitung des Themas	Welche konkreten fachlichen Aspekte sollen in Bezug auf die spezifischen Lernziele berücksichtigt werden?	Eine Besonderheit der vorliegenden Gedichtwerkstatt: die Erarbeitung der lyrischen Funktionen erfolgt an einem Textabschnitt einer Vorfassung, der in der Endfassung verworfen wird Relevante Aspekte der »Ausgangsmetapher« gehen im Zuge der lyrischen Reduktion in einer Metapher der Endfassung auf
Erste methodische Überlegungen vor dem Hintergrund der Literaturdidaktik	Welche fachdidaktischen Orientierungen sollen bei der Vermittlung der Lerninhalte eine Rolle spielen?	Produktionsorientierung (nach HPLU) Textanalyse (nach Rezeptionsästhetik) Handlungsmotivation (nach Poststrukturalismus)
grundlegende mediendidaktische Entscheidung	Warum soll das Thema in einem hypermedialen Lehr- / Lernarrangement aufbereitet werden?	Die werkstattdidaktischen Forderungen nach »prozesshaftem und gestaltetem Entdecken«, »individuellen Recherchewegen«, »operativer Moderation«, »thematischer Öffnung« und »Offenheit des Materialarrangements« können mit anderen Medien nicht hinreichend umgesetzt werden.
Materialien	Welche Kontext- bzw. Korrespondenzmaterialien sollen im Arrangement berücksichtigt werden?	Materialien zur Biographie Rose Ausländers (Schreibmoment, Lebensstationen), zur Odyssee (wegen der mythologischen Bezüge des Ausgangstextes), die Endfassung der Gedichtwerkstatt »Die Gefährten« (Textgenese), Wörterbücher, Grammatiken, Audio- und Videosequenzen, Bilder (zu Beginn)...
Validierungsaspekte	Wie und von wem kann die Planung der Textwerkstatt überprüft werden?	Neben dem Entwicklerteam (Gans, Schäfer) stehen für die Validierung von Drehbuch und Prototypen Fachdidaktiker (Fingerhut, Jost, Vogel, Student/innen) und Mediendidaktiker (Kohl, Schroeder, Student/innen) zur Verfügung. Überprüft werden: Planungsraster, Drehbuch, Prototypen und zur Modifikation des Entwicklungsprozesses das Instrumentarium selbst (inklusive Kategorienraster)

Abb. 5.20 – Planungsraster zur Textwerkstatt »Die Gefährten« (GANS / SCHÄFER 2002 – vgl. Kap. 4.10.5 Planungsraster).

### 5.3 Drehbuchskizzen ausgewählter Textwerkstätten

Vor Einführung des Planungsrasters wurden in Drehbuchskizzen zu exemplarisch ausgewählten Gedichtwerkstätten an den Texten beispielhaft Lernziele möglicher Arrangements formuliert und deren Umsetzung ›grob‹ umrissen. Anschließend konnten anhand dieser Drehbuchskizzen, die jeweils Sequenzen einer später zu implementierenden Textwerkstatt beschreiben, Drehbuchsequenzen (s.u.) ausgearbeitet werden.

Im Mittelpunkt der Textwerkstätten (bzw. der Lernsequenzen) stehen zentrale Gestaltungsmerkmale der poetischen Werkstatt Rose Ausländers, die sich aus der Sichtung des Nachlasses ergeben haben (s.o.) und nun mithilfe des Konzepts der Medialen Textwerkstatt am authentischen Text (oder an seinen Fassungen) in Lernhandlungen (mithilfe eines digitalen LLA) im DDP umgesetzt werden.

#### 5.3.1 »Wort an Wort«

Die rhetorische Figur der Wiederholung ist ein häufig verwandtes Gestaltungsmerkmal der Texte von Rose Ausländer, wie KÖHL (1993) nachgewiesen hat.<sup>1</sup> Das Merkmal eignet sich zu ergiebigen, situationsorientierten Beobachtungen der formal-inhaltlichen Gestaltung. Der hier vorliegende Ausgangstext ist das Gedicht »Goyas schwarze Serie« (6/71).

Auffällig in dieser und in den folgenden Sequenzen (s.u.) ist der ›direkte‹ Medienbezug: Es wurden in einer frühen Phase der Entwicklung (nämlich bei der ersten Skizzierung einer späteren Lernsequenz) vom Fachdidaktiker bereits konkrete Vorschläge zur technischen Umsetzung gemacht (Vgl. »Ko 11«). Es zeigte sich, dass solche Konkretisierungen (›Leistungsbeschreibungen‹) wenig hilfreich sind und teilweise kontraproduktiv wirken, wenn die Didaktisierung durch technische Detaillösungen gewissermaßen ›blockiert‹ war. Deshalb gingen wir dazu über ›Anforderungen‹ zu beschreiben (z.B. ›Initialwörter‹ sollen bei Interaktion optisch hervorgehoben werden). Die Anforderungsbeschreibung wurde im DSB, ausgehend von essentiellen Lehr- und Lernhandlungen, präzisiert (s.u.).

---

<sup>1</sup> Vgl. KÖHL (1993), S. 132ff.. Das Merkmal der Wiederholung wird u.a. an den Fassungen des Gedichts »Ich denke« (8/45) deutlich – siehe Kap. 1.7, Abb. 1.71-73

Drehbuchskizzen "Wort an Wort" zur Textwerkstatt "Goyas schwarze Serie" (19.04.02)		
Wiederholungen in beiden Texten von Rose Ausländer		
Ko 1	Ziel der Sequenz ist die formal-inhaltliche Analyse der rhetorischen Figur der 'Wiederholung'. Ausgehend vom Gedicht "Goyas schwarze Serie" werden Wiederholungen hinsichtlich ihrer formalen und inhaltlichen Funktionen analysiert und anschließend eigene Versuche der SchülerInnen initiiert.	19.04.02 Gestaltungsmerkmal Wiederholung
Sequenz 'Initialwörter' 19.04.02		
wort_bone.htm (Aufgabenseite) 19.04.02		
Ko 11	Initialwörter im Ausgangstext sind mit Hotspots unterlegt, die hervorgehoben sind, wenn der Cursor darüber bewegt wird.	19.04.02
ML4 - 111	Goyas <u>schwarze Serie</u>  <u>Schwarz</u> <u>schwärzer als schwarz</u> <u>Pupillengröße</u>  Genau im ersten Feuer tanzte sein Schatten  Den die Dämonen lieben guckend  Wild steigt an Hexensabbat der schwarze Schwan	19.04.02 6/71
HB2-112	Wenn du auf bestimmte Wörter im Gedicht klickst, kommt du weiter.	19.04.02
wort01.htm ("Schwarz") 19.04.02		
Ko 120	Weitere Überlegungen zur Ausarbeitung der Sequenz:  Die Figur der Wiederholung soll formal analysiert werden - ungrammatische Steigerungsform, Fälschung (Anfang und Ende) - "Schwarz" als ›Wortserie‹ im Gedicht > Vergleich mit der Überschrift	

Abb. 5.3.10 – Screenshot: Ausschnitt aus der Drehbuchskizze »Wort an Wort« zur Textwerkstatt »Goyas schwarze Serie« (GANS 2002).

### 5.3.2 »Buchstabentanz«

Was Rose Ausländer in einem ihrer Gedichte als »Buchstabentanz«<sup>1</sup> bezeichnete, ist der kreative Umgang mit Sprache, der oft zu Neukompositionen (›Wortbildung‹) führt. Die Neuschöpfung von Wörtern, meist zusammengesetzt aus gängigen Begriffen, sollte als kreatives Moment lyrischer Gestaltung im Zentrum einer Textwerkstatt stehen.<sup>2</sup> Komposita als ›Bedeutungskomprimat‹ markieren bei Rose Ausländers Gedichten häufig zentrale Stellen innerhalb eines Gedichts. Sie initiieren in besonderer Weise die assoziative Auseinandersetzung mit einem Text, weil sie über die Summe ihrer semantischen Komponenten hinausweisen. Sie irritieren durch Verknappung und setzen dabei inhaltliche und formale Impulse für eine lyrische Rezeption. Ziel der Textwerkstatt war deshalb die Auseinandersetzung mit (Sprach-) Normen und deren bewusste Überschreitung. Wiederum ausgehend vom Gedicht »Goyas schwarze Serie« (6/71) sollten ›Wortmontagen‹ analysiert und eigene Versuche initiiert werden.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Aus: »Ich suche« 8/106

<sup>2</sup> Vgl. hierzu: KÖHL (1993), S. 153

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 3.2.1 ›Funktionen lyrischen Sprechens‹ – ›Überschreiten von (Sprach-)Normen‹



### 5.3.3 »Zwischen zwei Strichen / Farbe bekennen«

Ein weiterer Aspekt der formal-inhaltlichen Textanalyse bezieht sich auf phonologische Gestaltungsmerkmale, im folgenden als ›Lautmalerei‹ bezeichnet, weil es bei den ausgewählten Textbeispielen um lyrische Portraits bildender Künstler und ihrer Werke geht.<sup>1</sup> Es sind sprachliche Experimente Rose Ausländers, um analog zur Bildenden Kunst lyrische Gestaltungsmittel auszuprobieren. Die Autorin unternimmt ihrerseits den Versuch, ausgehend von der erinnerten Betrachtung eines (fertigen) Gemäldes, u.a. seinem Entstehungsprozess nachzuspüren und im Gedicht sicht- bzw. hörbar zu machen; gewissermaßen ein ›imaginiertes Atelierbesuch in poetischer Notation‹.

Im Hinblick auf Lautmalerei, korrespondierend zu »Goyas schwarze Serie«, soll hier das Gedicht »Arles« Ausgangspunkt der Textwerkstatt sein.



Drehbuchskizze "Zwischen zwei Strichen / Farbe bekennen" zur Textwerkstatt "Arles" (19.04.02)		
Lautmalerei in lyrischen Texten von Rose Ausländer		
Ko 1	Ziel der Sequenz ist die Beobachtung und Erprobung lautmalereiischer Gestaltung in Gedichten. Ausgehend vom Gedicht "Arles" werden phonologische Merkmale hinsichtlich ihrer formal-inhaltlichen Funktion analysiert und anschließend eigene Versuche initiiert.	19.04.02 phonologische Gestaltungsmerkmale
Sequenz 'Initialwörter' 19.04.02		
mal_home.htm (Anfangsseite) 19.04.02		
Ko 11	Initialwörter im Ausgangstext sind mit Hotspots unterlegt, die hervorgehoben sind, wenn der Cursor darüber bewegt wird.	19.04.02
M1.4 - 111	Arles  Auch hier brannte der Strauch  Der es sah esforzierte in Liebe zum Feuer  helt es in Atem verzehrend  Gelb  Es zog ihn in den Sonnenstrudel  <u>Wek</u> <u>wahrgenah</u> vom Wahn	19.04.02  6/116
HB2-112	Wenn du auf bestimmte Wörter im Gedicht klickst, kommst du weiter.	19.04.02 
mal01.htm ("Wek") 19.04.02		
Ko 120	Weitere Überlegungen zur Ausarbeitung der Sequenz:	

Abb. 5.3.30 – Screenshot: Ausschnitt aus der Drehbuchskizze »Zwischen zwei Strichen / Farbe bekennen« zur Textwerkstatt »Arles« (GANS 2002).

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 2.4 künstlerisches Anregungsmilieu und Kap. 4.10.2 Drehbuchskizze

### 5.3.4 »Steinbruch / der Wörter«

Die Zitattechnik beinhaltet als Gestaltungsmerkmal die ›Textmontage‹: Ein Wort, ein Vers oder eine Passage ist von Rose Ausländer aus dem ursprünglichen Kontext genommen und in den neuen Sinnzusammenhang eines anderen Textes montiert worden. Dabei kann es sich um Selbstzitate handeln (z.B. wenn ein Motiv zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen wird)<sup>1</sup> oder um Zitate anderer Autoren.<sup>2</sup> Rose Ausländer bindet Zitate aus Sprichwörtern, mythischen Vorlagen oder Märchen, Metaphern aus Gedichten oder Floskeln aus der Alltagssprache in ihre Gedichte ein. Diese Korrespondenz zwischen zwei oder mehreren Texten soll hier in einer Textwerkstatt thematisiert werden. Auf die didaktische Relevanz der ›Montagetechnik‹ hat SPINNER (2000) hingewiesen:

Vom Dadaismus bis zur modernen konkreten Poesie ist die Montage ein exemplarisches Verfahren für eine Dichtung, die nicht Suche nach sprachlichem Ausdruck für einen Inhalt, sondern Organisation von vorfindbarem sprachlichem Material ist. Für den Schulunterricht ist die Montage reizvoll, weil sie keine besondere poetische Formulierungsfähigkeit bei den Schülern voraussetzt und trotzdem das Bewußtsein für sprachliche Wirkungsmöglichkeiten schult [...]<sup>3</sup>

Bei Widmungsgedichten für Autorenkollegen versucht Rose Ausländer durch die Montagetechnik den Dichter im ›O-Ton‹ hörbar zu machen und dadurch den jeweils spezifischen Sprachduktus als Teil eines lyrischen Portraits aufzugreifen. Anders als bei den Malergedichten bleibt Rose Ausländer dabei ›innerhalb‹ ihrer Disziplin. Somit ist hier in der gezielten Auswahl des Vorfindbaren die Suche nach sprachlichem Ausdruck enthalten und einem klar umrissenen Inhalt untergeordnet.

Als Ausgangstext für die folgende Textwerkstatt wurde das Gedicht »In Memoriam Paul Celan« ausgewählt, da hier die Montagetechnik, wiederum charakteristisches Gestaltungsmerkmal der Lyrik Celans, von Rose Ausländer variierend aufgegriffen wird.

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu Kap. 1.5 Verarbeitung eines Motivs in verschiedenen Gedichten

<sup>2</sup> Vgl. u.a. das Gedicht »In Memoriam Paul Celan« (6/40), Abb. 2.32

<sup>3</sup> SPINNER (2000), S. 58

Drehbuchskizzen »Geh in den Steinbruch / der Wörter« zur Textwerkstatt »In Memoriam Paul Celan« 20.04.02		
Zitate anderer Autoren in Gedichten Rose Ausländer		
Ko 5	Ziel der Textwerkstatt ist die Beobachtung und Erprobung der Montagetechnik in Gedichten. Ausgehend vom Gedicht »In Memoriam Paul Celan« werden Zitate hinsichtlich ihres ursprünglichen Sinnzusammenhangs analysiert und ihre veränderte Funktion innerhalb des neuen Kontextes thematisiert. Anhand eigener Versuche initiiert.	19.04.02 Gestaltungsmerkmal Zitat (Montagetechnik)
Sequenz »Initialwörter« 19.04.02		
mon_bone.htm (Anfangsseite) 19.04.02		
Ko 51	Initialwörter im Ausgangstext sind mit Hotspots unterlegt, die hervorgehoben sind, wenn der Cursor darüber bewegt wird.	19.04.02
M1.4 - 511	In Memoriam Paul Celan  <div style="text-align: center;"> <p>„Meine Munde Mütter            kan nicht lesen“            Paul Celan</p> </div> Kam nicht beim die Mütter zur aufgeben den Tod  vom Sohn genährt mit <u>Schwarztrüch</u>  die hielt ihn am Leben das erkrankt an Tasterölut  Zwischen verschwiegenen Zeilen das Nichtwort im Leerraum leuchtend	20.04.02 <div style="text-align: right;">  6/40         </div>
HB2-512	Wenn du auf bestimmte Wörter im Gedicht klickst, kommst du weiter.	19.04.02 <div style="text-align: right;">  </div>
mon01.htm (»Meine Munde Mütter...«) 19.04.02		

Abb. 5.3.40 – Screenshot: Ausschnitt aus der Drehbuchskizze »Geh in den Steinbruch / der Wörter« zur Textwerkstatt »In Memoriam Paul Celan« (GANS 2002).

## 5.4 Drehbuchsequenzen ausgewählter Textwerkstätten

Ausgehend von den Drehbuchskizzen (s.o.) werden nun Aspekte der notierten Didaktisierungsideen aufgegriffen und in »Drehbuchsequenzen« weiter ausgearbeitet, d.h. ihre Anforderungsbeschreibungen präzisiert. Die Konkretisierung der Textwerkstätten in separaten Sequenzen war eine Folge der »Überfrachtung« des Didaktischen Drehbuchs durch fachdidaktische und mediendidaktische Kommentare und die »Fülle« (Länge), die die Beschreibung einer gesamten Textwerkstatt in *einem* Drehbuch (d.h. in einer Tabelle) mit sich brachte und seine Lesbarkeit erschwerte.

### 5.4.1 Exkurs »Odyssee«

In der Drehbuchsequenz »Odyssee« zur Textwerkstatt »Die Gefährten« geht es um die Erschließung des mythologischen Hintergrundes von Fassung 1 (»Salz und Sand«) der Gedichtwerkstatt (Abb. 5.4.20). Die hypertextuelle Struktur der Sequenz lässt eine hypermediale Aufbereitung sinnvoll erscheinen.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 4.10.3 Drehbuchsequenz

## 5.4.2 Entstehung eines Textes

Die Drehbuchsequenz zur Textwerkstatt »Die Gefährten« beschreibt, wie der unmittelbare Entstehungs- und Bearbeitungsprozess anhand der vorliegenden Fassung rekonstruiert und als Animation veranschaulicht werden soll.

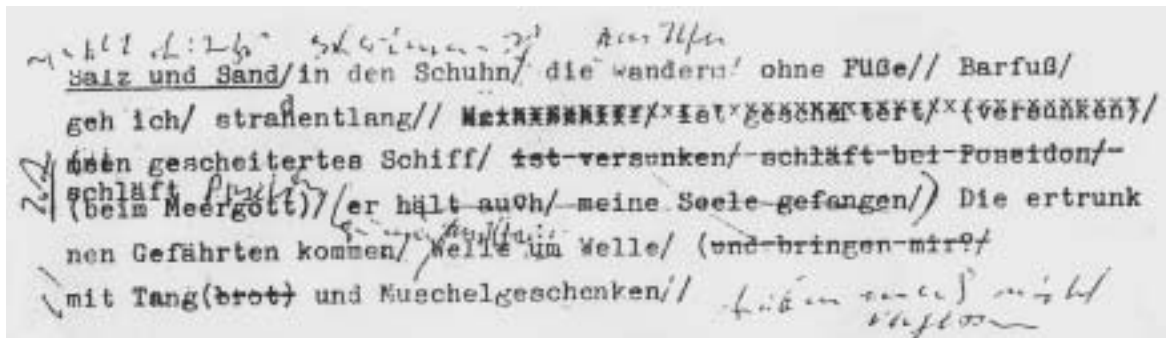


Abb. 5.4.20 – Kopie einer Typoskriptfassung des Gedichts »Die Gefährten« 6/95 (Archivnummer D232.16).

Die Anforderung »Animation« legitimiert eine hypermediale Umsetzung.



Seite (Lernaktivität)		Einheit
		Form (1. Schritt)
Seite (Lernaktivität)	Einheit	Seite (Lernaktivität)
Ko	Der gleiche Raum wie in der Textwerkstatt ist sichtbar, allerdings 'schwarz-weiß'. Der Schreibnach ist leergerastet, an der Wand befindet sich der Kalender mit der Jahreszahl 1973. Im weißen Arbeitsfeld läuft die Animation des Typoskripts von F1 ab. Die Icons zur Bedienung der Animation sind der Tastatur einer Schreibmaschine nachempfunden: sie enthalten Tasten für Start, Stopp, Ende, Vorlauf und Rücklauf. Die rechte Schreibzeile repräsentiert eine Aufgabeneinstellung der Lernsequenz, die in einem Textfeld eingebettet wird (als Funktionsprototyp wird der Entstehungsprozess durch Powerpoint veranschaulicht - Schreibmaschineneffekt). Der auf der Arbeitsfläche liegende Bleistift repräsentiert Erläuterungen zur Notation Rose Ausländer. Durch Klick auf den 'Kalender' kann sich die Schülerin über den 'Schreibmoment' des Gedichts informieren.	
	Die Schülerin schaut sich die Animation an. Durch die Bedienelemente kann sie den 'Entstehungsprozess' jederzeit anhalten, vor- und zurücklaufen oder wiederholen lassen.	
M17	Salz und Sand / in den Schuhn / die wandern ohne Ufer / ohne Füße // Barfuß / geh ich / strandentlang // Mein Schiff ist gescheitert / (versunken) // mein gescheitertes Schiff / ist versunken / schläft bei Poseidon / schläft (beim Meerergott) / Poseidon // er hält auch meine Seele gefangen // Die ertrunkenen Gefährten kommen gurgel aus Ufer / Welle um Welle / (und bringen mir) / mit Tang (brot) und Muschelgeschenken // haben sich nicht vergessen.	 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entstehungsprozess wird visualisiert</li> </ul> <p>Arxiv = handschriftliche Ergänzung</p>
Ko	Wenn F1 vollständig sichtbar ist wird durch Klick auf den Bleistift die Notation Rose Ausländer kurz erläutert. In einem separaten Fenster stellt folgender Erklärungstext:	
Mo	<p>Du wunderst dich vielleicht, wie Rose Ausländer ihr Gedicht aufgeschrieben hat. Zunächst typete sie die Gedichtfassung mit einer Schreibmaschine und überarbeitete das Blatt anschließend handschriftlich.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der einfache Schrägstrich bedeutet 'Zeilenanbruch', d.h. der nachfolgende Text steht später mal in der nächsten Zeile.</li> <li>• Der doppelte Schrägstrich bedeutet 'Strophenanbruch', d.h. der nachfolgende Text gehört zur nächsten Strophe, die nach einer Leerzeile beginnen soll.</li> <li>• Wörter die mit einem 'X' getrichen sind, wurden von Rose Ausländer zunächst hingeschrieben und gleich mit der Schreibmaschine korrigiert.</li> <li>• Nachdem die Fassung maschinenschriftlich abgefasst war, hat Rose Ausländer sie handschriftlich überarbeitet.</li> </ul>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erläuterung der Notation</li> </ul>

Abb. 5.4.21 – Screenshot: Ausschnitt aus der Drehbuchsequenz »Entstehung« zur Textwerkstatt »Die Gefährten« (GANS 2002).

## 5.5 Ausgearbeitete Drehbücher

Vor der Entscheidung, Teile der zu beschreibenden Textwerkstätten in separaten Drehbuchsequenzen zu notieren, war versucht worden, ein komplettes Arrangement zu einem bzw. zu mehreren Ausgangstext/en in *einem* Didaktischen Drehbuch auszuarbeiten. Das führte zu den o.g. Notations- und Rezeptionsproblemen, weil die Länge der Tabellen nur noch schwer handhabbar war.<sup>1</sup> Erst durch die Weiterentwicklung zum DSB konnte dieses Problem ohne Fragmentierung des Dokuments gelöst werden (s.u.).

### 5.5.1 Struktur-Drehbuch

Eine erste ›Entlastung‹ des Didaktischen Drehbuchs zu einem LLA war das sog. ›Struktur-Drehbuch‹. Für die Gesamtkonzeption der Medialen Textwerkstatt Deutsch wurden im ›Struktur-Drehbuch‹ Entitäten festgelegt, auf die in den Drehbüchern zu einzelnen Textwerkstätten (jeweils bezogen auf exemplarische Gedichtwerkstätten) verwiesen werden konnte. Das verhinderte überflüssige ›Doppelnotationen‹. Module und andere Lernsequenzen sollten auf der Bildschirmoberfläche des LLA durch unterschiedliche ›Icons‹ repräsentiert werden, im Drehbuch wurden sie u.a. durch ›Symbole‹ gekennzeichnet.<sup>2</sup>

Einerseits waren dabei unnötige ›kognitive Belastungen‹ zu vermeiden, die nach SWELLER (1994) der inhaltlichen Auseinandersetzung entgegenwirken,<sup>3</sup> andererseits sollte keine an technischen Strukturen orientierte Benutzeroberfläche die entdeckende Neugier stören.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Ein Didaktisches Drehbuch umfasste in ausgedruckter Form ca. 60 DIN A 4-Seiten.

<sup>2</sup> Zu den Begriffen ›Requisite‹, ›Icon‹, ›Symbol‹ vgl. Kap. 6.13.4 ›Repräsentationsentitäten‹ und Kap. 6.13.5 ›(szeno-) grafische Visualisierungen im Didaktischen Drehbuch‹.

<sup>3</sup> Vgl. SWELLER (1994)

<sup>4</sup> Vgl. Benutzeroberfläche von *Microsoft Windows*

der LS (Szenen) ausgewiesen werden.		
Hb	<b>Handbuch</b>	<input type="text"/> <input type="button" value="suchen"/>
	Was muss ich jetzt machen?	Öffne den Brief auf dem Schreibtisch ...
	Wie kann ich überhaupt mit der Textwerkstatt arbeiten?	zum <u>Lehrgang</u>
	A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T...	
	<b>Arbeitshilfen</b>	In diesem Buch kannst du dir grundlegende Arbeitstechniken erklären lassen. Sie sind mit Beispielen veranschaulicht. Oder du findest Hinweise auf Erklärungen im Internet ...
	<b>Brief</b>	Wenn du den Brief öffnest, findest du Aufgaben, Anregungen und Tipps zum weiteren Vorgehen ...
	<b>Flaschenerschiff</b>	Wenn du auf das Flaschenerschiff klickst, gelangst du zu einer griechischen Heldenreise, der Odyssee ...
	...	
Ko	<b>Schiff</b>	In diesem Buch erfährst du einiges über die Bedeutung des Begriffs "Schiff", der in der Gedichtfassung "Satz und Sand" vorkommt ...
	...	
	<input type="button" value="zurück"/>	<input type="button" value="weiter"/>
	<b>Ah</b>	Requisit - Buch 'Arbeitshilfen'
Ko	In den Arbeitshilfen (Ah) werden grundlegende Arbeitstechniken erklärt (mit Beispielen veranschaulicht) oder es wird auf entsprechende Erklärungen im Internet verwiesen. Die Beispiele beziehen sich auf bestimmte Stellen in den Lernsequenzen (LS) und können durch Ankerpunkte in den Arbeitshilfen direkt angeklickt werden (geringerer Suchaufwand). Teilweise ist die Vermittlung einer Technik (z.B. Nachschlagen in Wörterbüchern) als Lerngang arrangiert, der von der Lernera durchgearbeitet werden kann (muss). Über die Stichwortsuche oder die alphabetische Ordnung können Themen direkt angeklickt werden.	
	<b>Arbeitshilfen</b>	
Förderung der Methodenkompetenz		

Abb. 5.5.10 – Screenshot: Ausschnitt aus dem ›Struktur-Drehbuch‹ zur Textwerkstatt (GANS 2002).

Der literarische Gegenstand eines LLA legte den Gebrauch von Icons nahe, die sich auf Schreiben bzw. auf lyrische Gestaltung beziehen. Das Design wollte sich bewusst abheben von konventionellen Benutzeroberflächen und versuchte die verwendeten Icons mit möglichst wenig repräsentativen ›Brüchen‹ durchzuhalten, ohne die Möglichkeiten des computerunterstützten Lehr- Lern-Arrangements ›verflachen‹ zu lassen. Die Benutzeroberfläche des LLA orientierte sich eher an der Präsentationsform von ›Adventure-Games‹<sup>1</sup>, um der Dramaturgie der didaktischen Inszenierung als einer explorativen Lernumgebung gerecht zu werden. Motivationale Aspekte (z.B. Neugier, Abenteuer, Spiel, Rätsel, kreative Aufgaben, Archäologie etc.) sollten für die Vermittlung von Lerninhalten genutzt werden. Die traditionell eher ›tro-cken‹ (analytischen) Aspekte sollten mithilfe der verwendeten Icons und entsprechender Handreichungen (Anregungen, Hinweise, Aufgaben) attraktiv repräsentiert werden.

<sup>1</sup> Adventure-Game (›Abenteuerspiel‹): Spiel-Software-Typ

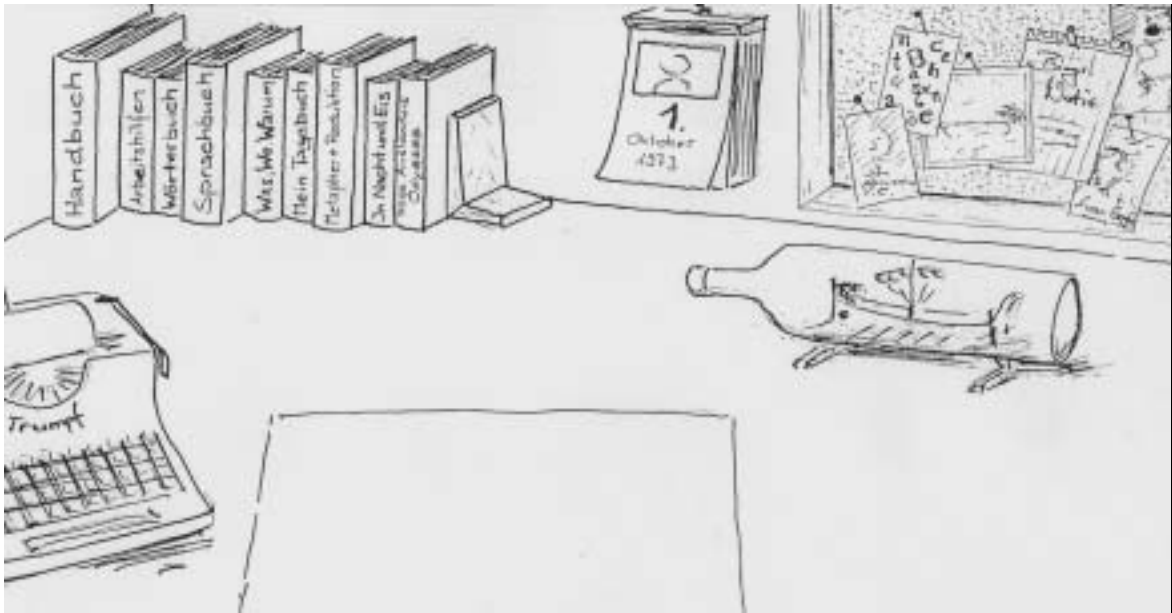


Abb. 5.5.11 – Ausschnitt aus einer Entwurfszeichnung für einen Layoutprototypen zum LLA (GANS 2002). Die ›Icons‹ (Bücher, Schreibmaschine, Flaschenschiff etc.) sollen auf der Benutzeroberfläche (›Anfangsbildschirm‹) weitergehende Lernhandlungen repräsentieren (und initiieren).

Die Handhabung der Textwerkstatt, die ›Navigation‹, orientierte sich an den inhaltlichen, medialen, methodischen und nutzerergonomischen Anforderungen und versuchte die Maßgaben der klassischen Software-Entwicklung (Übersichtlichkeit, klare Struktur, Orientierung etc.) umzusetzen.

### **verschiedene Gliederungskriterien**

Die hypertextuelle Struktur des computerunterstützten LLA machte es möglich, dass die Lernsequenzen nach unterschiedlichen Gliederungskriterien den Lernenden als text- oder themenorientierte Zusammenstellung zur Verfügung stehen sollten. Neben der bislang beschriebenen Struktur als Textwerkstatt, die jeweils einen Ausgangstext in den Mittelpunkt der Lernhandlungen rückte, waren alternativ ›Themenwerkstätten‹ denkbar, bei denen z.B. ein Gestaltungsmerkmal oder ein grammatischer Aspekt zum Ausgangspunkt der Lernhandlungen werden konnte. Dazu wurden zum Thema passende Lernsequenzen aus verschiedenen Textwerkstätten zusammengestellt bzw. durch ihre Indizierung aufgerufen. Ähnliches ließe sich auch zu bestimmten Stichworten, Personen, Schaffensperioden etc. denken. Durch diese ›Gruppierungsoptionen‹ wäre das LLA der ›Statik‹ z.B. eines Lesebuches (mit fixierten Kapiteln) überlegen und würde u.a. flexiblere didaktische Konzeptionen ermöglichen.

### **Arbeitsplatz**

Als ›Arbeitsplatz‹ der Lernenden wurde eine Zimmerecke mit Schreibtisch, Büchern und anderen Gegenständen visualisiert (s.o.). Er sollte gewissermaßen den ›Treffpunkt‹ bilden für die rekonstruierte lyrischen Gestaltung Rose Ausländers (im Schreibmoment) und der imaginierten Tätigkeit der Lernenden beim Arbeiten mit dem LLA. Durch den perspektivisch ver-

zerzten, dreidimensionalen ›Blick‹ auf den Arbeitsplatz sollte auf dem Bildschirm der Eindruck von Räumlichkeit erzeugt werden.

### **Zimmerecke mit Schreibtisch**

In der Zimmerecke ›steht‹ der Schreibtisch, dessen Tischplatte die Arbeitsfläche der Schüler/innen repräsentieren sollte. Oberhalb des Schreibtisches sind zwei Wandflächen sichtbar (s.o.). An der rechten Wand sind der Kalender und die Pinnwand aufgehängt. Die Funktionen der Icons wurde im Struktur-Drehbuch textuell beschrieben und durch Scribbles grafisch dargestellt.

### **linke und rechte Schreibtischecke**



Abb. 5.5.12 – Ausschnitt aus einer Handzeichnung zur Benutzeroberfläche des LLA (GANS 2002).

Die linke Ecke (vordere Schreibtischkante) fungiert als Zurück-Taste. Je nach Standort in der Textwerkstatt sollte die Lernerin per Klick auf die übergeordnete Startseite oder die Anfangsseite der einzelnen Textwerkstatt (bzw. Themenwerkstatt) gelangen.

Analog zur Buchstütze sollte die rechte Ecke (rechte Schreibtischkante) als ›Abräum-Taste‹ dienen. Per Klick werden z.B. die aufgeschlagenen Bücher auf der Arbeitsfläche wieder ›zugeklappt‹ und in den Handapparat zurückgestellt. Ebenso werden geöffnete Briefe, editierte Texte (Tagebuch) oder andere großformatige Requisiten wieder an ihren ursprünglichen Platz auf dem Schreibtisch ›zurückgeräumt‹. Die unteren Ecken sollten als Grundnavigation immer sichtbar (auch bei 'Vollbild-Ansichten') sein.



## Requisiten

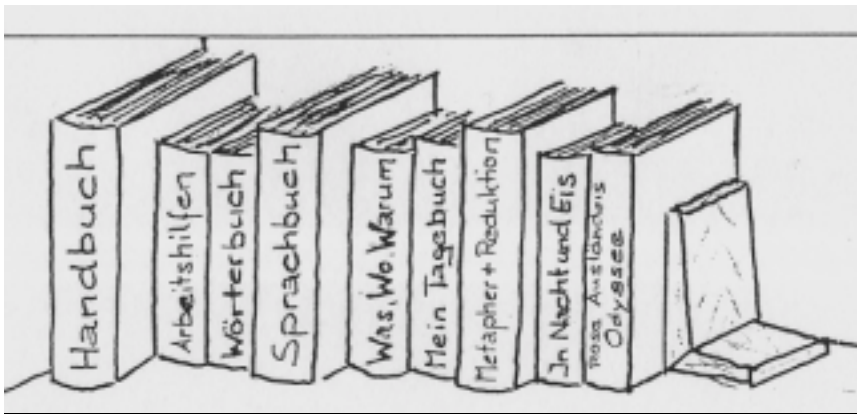


Abb. 5.5.13 – Ausschnitt aus einer Handzeichnung zur Benutzeroberfläche des LLA (GANS 2002).

Requisiten sollten auf der Bildschirmoberfläche die Entitäten des LLA repräsentieren. In der Filmsemiotik versteht man unter Requisiten nach MONACO (2000) die »beim Drehen einer Szene verwendeten Kleingegenstände, Möbel, Bücher etc.«.<sup>1</sup> Im Struktur-Drehbuch wurden Requisiten beschrieben, die immer in unveränderter Form und mit allgemeingültigem Inhalt zur Verfügung stehen. Sie sollten von den verschiedensten Stellen einzelner Textwerkstätten aus aufrufbar sein. In den Drehbüchern zu den Textwerkstätten wurden Requisiten spezifiziert, die in unveränderter Form aber mit kontextabhängigem Inhalt verwendbar sein sollten (Module) und solche, die formal und inhaltlich nur kontextabhängig zur Verfügung stehen sollten (Lernsequenzen).

## Kalender



Abb. 5.5.14 – Ausschnitt aus einer Handzeichnung zur Benutzeroberfläche des LLA (GANS 2002).

Der Abreißkalender an der Rückwand der Zimmerecke sollte die Kurzbiographie Rose Ausländers in Form einer biographischen Zeitleiste enthalten (chronologisch geordnet) und sich

---

<sup>1</sup> MONACO (2000), S. 140

auf den jeweiligen ›Schreibmoment‹ des Ausgangstextes einer Textwerkstatt beziehen. Beim Klick auf den Kalender sollte das oberste Blatt im Großformat sichtbar werden. Im Kalender sollte ›geblättert‹ werden, d.h. über eine Vor- und Zurück-Funktion chronologisch geordnete Blätter aufgerufen werden können. Der Zugriff auf die Kurzbiographie sollte über einen auf jedem Blatt sichtbaren Link erfolgen. Die auf den Kalenderblättern enthaltenen Abbildungen sollten jeweils im Bezug zum biographischen Aspekt des Blattes stehen und eine Bildunterschrift enthalten.

## Brief

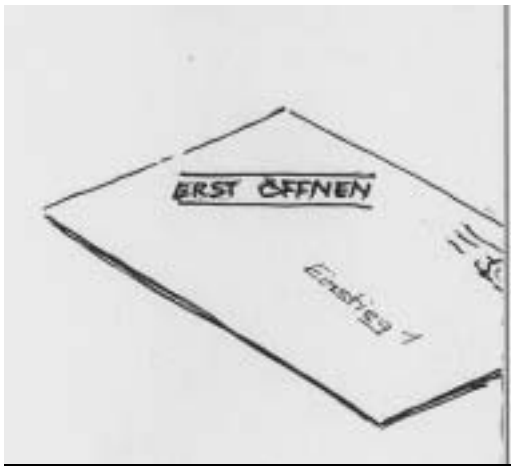


Abb. 5.5.15 – Ausschnitt aus einer Handzeichnung zur Benutzeroberfläche des LLA (GANS 2002).

Der Brief sollte in Bezug auf die jeweilige Stelle in der Lernsequenz Hinweise zur Bearbeitung, Aufgabenstellungen, Moderationen, Anregungen, Tipps etc. enthalten. Der geschlossene Brief sollte in einem an die Schülerin adressierten Umschlag auf dem Schreibtisch liegen. Würde er angeklickt, ›öffnete‹ sich der Brief in der Mitte der Arbeitsfläche (der Umschlag ist dann nicht mehr sichtbar) und der Briefinhalt hätte gelesen werden können. Der Text selbst hätte auch Links zu anderen Lernsequenzen, Szenen oder Requisiten enthalten können. Der Brief war in der Ich-Form abgefasst, richtete sich namentlich an den Schüler und sollte mit dem Namen des Lehrers (Tutors) unterschrieben werden.

## Pinnwand



Abb. 5.5.16 – Ausschnitt aus einer Handzeichnung zur Benutzeroberfläche des LLA (GANS 2002).

Auf der Pinnwand sollten Zettel befestigt werden, über die man zu den einzelnen Textwerkstätten gelangen sollte. Auf der Startseite sollte sie noch leer sein, lediglich ein paar Stecknadeln waren »angepinnt«. Die Zettel (>) sollten auf der Arbeitsfläche liegen. Später hätte die mit den Zetteln bestückte Pinnwand zur Navigation dienen sollen: Die Schüler/innen sollten direkt (z.B. per Mausklick) zu anderen text- oder themenorientierten Werkstätten gelangen können. Zur Differenzierung sollten (z.B. durch aktivierte bzw. deaktivierte Hotspots) je nach Fortschritt bei der aktuell bearbeiteten Lernsequenz Zugänge zu anderen Sequenzen ermöglicht oder verhindert werden können.

### Zettel

Die Zettel sollten (als »Schaltfläche«) auf der Pinwand jeweils eine Textwerkstatt repräsentieren. Eine technische Implementierung könnte z.B. darin bestehen, dass die Schüler/innen, wenn sie den Cursor über einen Zettel bewegen und er hervorgehoben wird (z.B. durch farbliche Unterlegung oder eine kleine »Bewegung«), einen Hotspot aktivieren können. Beim Klick auf einen Zettel sollten die Schüler/innen dann zu der entsprechenden Textwerkstatt (respektive Themenwerkstatt) gelangen.

### Kiste

Abhängig von Aufgaben innerhalb einer Lernsequenz (z.B. im Brief), sollten in der Kiste Materialien unter bestimmten Gesichtspunkten zusammengestellt sein. Sie sollte gewissermaßen als »Container-Entität« fungieren. In den Aufgaben sollte (mittels Links) auf die Kiste verwiesen werden. Klickte die Schülerin auf die Kiste, »öffnete« sich der Deckel und sie könnte in Großformat von oben auf die archivierten Materialien (Blätter, Requisiten, Medien usw.) in der Kiste schauen und diese per Klick »herausholen«. Diese würden dann als Icon-

Darstellung auf dem Schreibtisch sichtbar und könnten später (wenn die Kiste wieder geschlossen ist) auf der Arbeitsfläche editiert werden.

### **Handapparat**

Der Handapparat sollte aus mehreren Buch-Icons bestehen (s.o.), die auf der Arbeitsfläche platziert sind. Dabei sollte es sich um modulatororientierte globale Icons handeln, die formal-inhaltlich unverändert zur Verfügung stehen und um spezifische Buch-Icons, die text- bzw. themenorientierte Lernhandlungen repräsentieren. Die globalen Bestandteile des Handapparats werden nachfolgend beschrieben.

### **Handbuch**

Im ›Handbuch‹ (Hb) sollten sich Erklärungen zur Handhabung des Arrangements oder kurze Erläuterungen zur Darstellungsweise finden. Es sollte durch ein Buch-Icon im ›Handapparat‹ in der linken oberen Ecke des Schreibtisches repräsentiert werden.

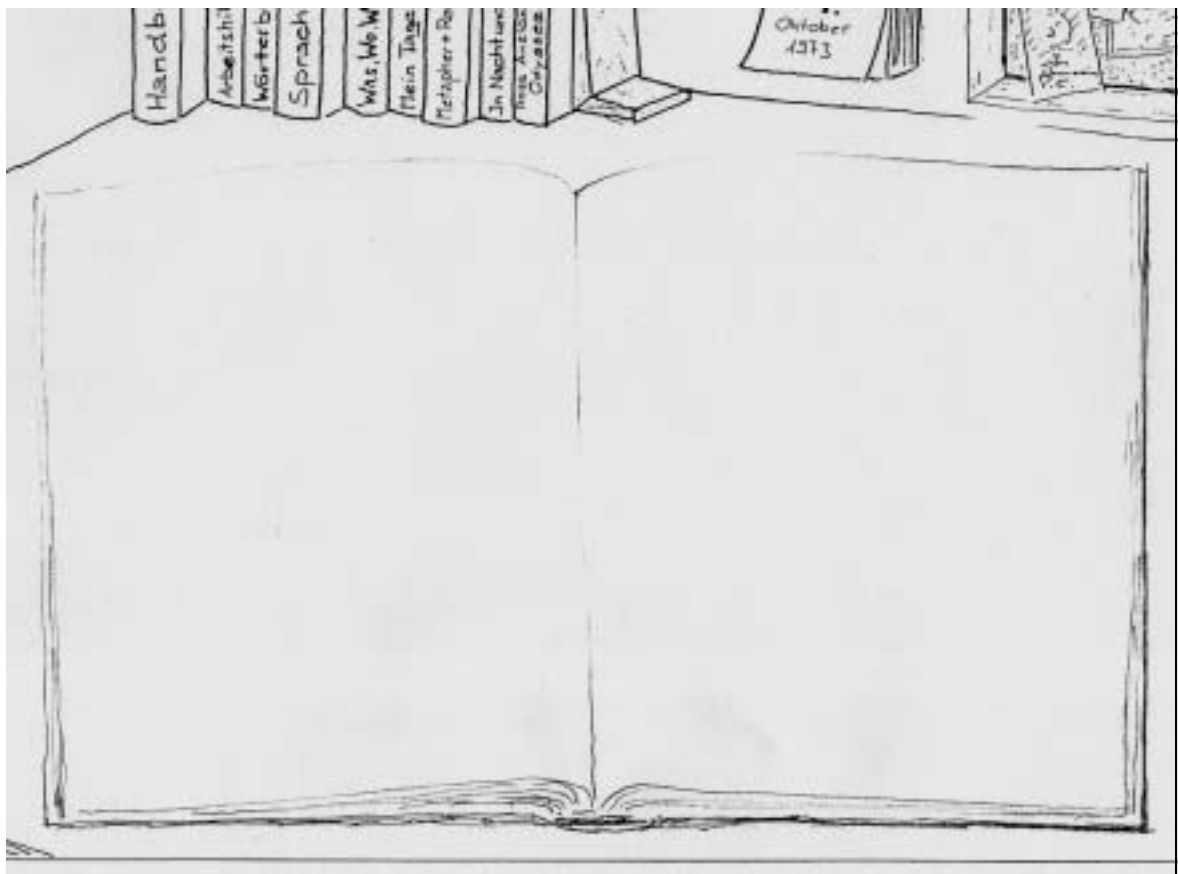


Abb. 5.5.17 – Ausschnitt aus einer Handzeichnung zur Benutzeroberfläche des LLA (GANS 2002).

Das ›aufgeschlagene‹ Buch-Icon sollte einer zweiseitigen Tabelle gleichen: In der linken Spalte sollten z.B. Stichworte zu Lernsequenzen aufgeführt sein, in der rechten die entsprechenden Erläuterungen und kurzen Hinweise zur jeweiligen Handhabung. Abgestimmt auf die jeweilige Textwerkstatt sollten nur die Begriffe zur Verfügung stehen, die für die jeweilige Lernsequenz (LS) relevant sind.

In einer Stichwortsuche sollten die Lerner/innen zu enthaltenen Begriffen gelangen können. Zur Veranschaulichung sollten die Requisiten als Bilder sichtbar sein. Zusätzlich sollte es noch einen kleinen (erweiterbaren) Fragenkatalog geben (Was mache ich wenn...? Wie funktioniert...? Wo finde ich...? etc.).

In der oberen Zeile sollten sich ›standardisierte‹ Hilfen (Erklärungen) zur aktuellen Stelle in der Lernsequenz befinden. Darunter sollte über einen Link eine Einführung in die Handhabung der Medialen Textwerkstatt Deutsch angeklickt werden können. Diese Hinweise hätten unter einer Entitätszeile ›Hb‹ in den Didaktischen Drehbüchern an den entsprechenden Stellen der Lernsequenzen (bzw. der Szenen) ausgewiesen werden müssen.

### **Arbeitshilfen**

In den Arbeitshilfen (Ah) sollten grundlegende Arbeitstechniken erklärt und mit Beispielen veranschaulicht oder auf entsprechende Erklärungen im Internet verwiesen werden. Die Beispiele sollten sich auf bestimmte Stellen in den Lernsequenzen (LS) beziehen und durch Ankerpunkte in den Arbeitshilfen direkt angeklickt werden können, was einen geringeren Suchaufwand zur Folge haben sollte. Teilweise sollte die Vermittlung einer Technik (z.B. Nachschlagen in Wörterbüchern) als Lerngang arrangiert sein, der von Lernenden durchgearbeitet werden kann (muss). Über die Stichwortsuche oder die alphabetische Ordnung sollten Themen direkt angeklickt werden können.

### **Wörterbuch**

Im Wörterbuch sollten sich in alphabetischer Ordnung Kurzinformationen zu Begriffen finden gewissermaßen als ›Zettelkasten‹ für verschiedenste Bereiche bzw. Themen in Bezug auf die Textwerkstätten fungieren. Im einzelnen Didaktischen Drehbuch sollten nur die für die Textwerkstatt relevanten Stichworte als Materialentitäten erfasst werden, das Wörterbuch insgesamt sollte aber eine modulare Funktion haben, d.h. aus *einer* Datenbank bestehen. Je nach Differenzierung sollte die Requisite ›Wörterbuch‹ unterschiedliche Wörterbücher repräsentieren können und sich dann in einen lexikalischen Handapparat mit jeweils spezifizierten Datenbanken (etymologisches, mythologisches, symbolisches, philosophisches, psychologisches Wörterbuch, Fremdwörterbuch etc.) unterteilen. So sollte der anwendungsgerechte Gebrauch spezifischer Wörterbücher eingeübt werden können (z.B. mithilfe einer beschriebenen Lernsequenz in den ›Arbeitshilfen‹: Nachschlagen im Wörterbuch).

Im aufgeschlagenen Wörterbuch sollten auf der linken Seite die Stichworte fett gedruckt sichtbar werden und unter den Stichworten die Quelle der Erklärung verzeichnet sein. Auf der rechten Seite sollten die Erklärungen zu den jeweiligen Stichworten stehen. Über der Tabelle sollten die Buchstaben als Links aufgeführt werden, über der Buchstabenkolonne sollte

sich auf der rechten Seite eine Stichwortsuche befinden. Suchabfrage und Buchstabenreihe sollten oberhalb jeder Wörterbuchseite sichtbar sein. Durch Ankerpunkte sollten Begriffe an bestimmten Stellen einer Lernsequenz direkt mit der entsprechenden Erklärung im Wörterbuch verlinkt sein und das Wörterbuch ohne Klick auf den Handapparat aufgeschlagen werden.

### **Sprachbuch**

Abgestimmt auf die jeweilige Lernsequenz sollten sprachliche Aspekte thematisiert (z.B. Tempusbestimmung in der Textwerkstatt »Die Gefährten«) werden. Je nach Differenzierung sollten die thematisierten Aspekte mehr oder weniger eingegrenzt ausgewählt werden können. Z.B. sollte im Falle einer Weitführung ein Hinweis auf eine verfügbare Schulgrammatik oder auf eine Internet-Adresse gegeben werden, damit die Schülerin eigenständig relevante sprachliche Aspekt analysiert. Eine Engführung an dieser Stelle wäre die Aktivierung eines Links zur im Arrangement aufbereiteten Tempusbestimmung gewesen, mit direkten Rückbezügen auf den Ausgangstext.

Das Sprachbuch sollte analog zu den übrigen Büchern aufgebaut sein: In der linken Spalte sollte sich im Falle einer o.g. Engführung der Ausgangstext für die sprachliche Analyse (ggf. mit Hotspots hinterlegt bzw. hervorgehoben) befinden. In der rechten Spalte sollten Hinweise, Aufgaben, Anregungen etc. in Bezug auf die entsprechende Textstelle aufgeführt sein. Die Seiten sollten editierbar sein und ggf. dem Tagebuch beigelegt werden können (Ergebnisprotokoll).

### **Was, Wo, Warum?**

Über das Buch »Was, Wo, Warum?« (WWW) sollten sich die Schüler/innen auf der Startseite über die Lerninhalte und -ziele der jeweiligen Textwerkstatt (TeW) oder Themenwerkstatt (ThW) informieren können. Außerdem sollten sie über einen Index zu den Lernsequenzen der Werkstatt (alternative Navigation durch TeW bzw. ThW) gelangen. Klickten sie innerhalb einer Lernsequenz auf das Buch WWW, erhielten sie direkt Informationen über die momentan aktuellen Lerninhalte und -ziele (Orientierungshilfe).

### **Tagebuch**

Das Tagebuch sollte Teil der Globalnavigation des Arrangements sein und dem einzelnen Schüler/der Schülerin jederzeit zur Verfügung stehen. Es sollte den jeweiligen individuellen Lernweg durch das Arrangement bzw. die Textwerkstatt dokumentieren und protokollieren. Alle Ergebnisse, Anmerkungen, Kommentare des Schülers/ der Schülerin sollten in das Tagebuch eingetragen und chronologisch geordnet werden. Ein Tagebucheintrag sollte bei einer

zweiten Arbeitssitzung wieder aufgerufen und bearbeitet werden können, würde aber mit neuem Datum separat abgespeichert. Damit sollte die Genese des Lerngangs protokolliert werden. Analog zur Arrangement-Struktur sollte das Tagebuch einen (für die Schüler nicht sichtbaren) Aufbau enthalten, der die Zuordnung einzelner ›Tagebucheinträge‹ (Anmerkungen, Kommentare, Arbeitsergebnisse etc.) zu den jeweiligen Lernsequenzen gewährleistet. Das (Wieder-) Aufschlagen des Tagebuchs sollte durch Klick auf das Buchicon im ›Handapparat‹ erfolgen. Je nach Standpunkt innerhalb des Arrangements würde dann die entsprechende Tagebuchseite aufgeschlagen (siehe Hintergrund-Struktur).

Entsprechend der Aufgabenstellungen (oder Hinweise etc.) sollten unterschiedliche Arten von Einträgen möglich sein: textuelle Tagebucheinträge in Eingabefelder, die unter den dazu gehörigen Aufgaben stehen oder als ›Multiple-Choice‹ Antworten angekreuzt werden können, zusammengestellte Bild-Text-Montagen (analog Bild-Ton etc.), eigenständige Anmerkungen bezogen auf eine gewonnene Erkenntnis (z.B. durch ausgewertete Informationen im Rahmen einzelner Lernsequenzen) etc.. Die Vielfalt möglicher Arbeitsergebnisse würde die bisherigen Darstellungsweisen des Deutschunterrichts ergänzen und Fragen nach der Bewertbarkeit bzw. nach geeigneten Bewertungskriterien evozieren.

### **Buchstütze**

Die Buchstütze (s.o.) sollte eine Funktionalität der Benutzeroberfläche repräsentieren: Beim Klick auf die Buchstütze sollte der Handapparat und alle Requisiten von der Oberfläche genommen und in das ›Regal‹ eingestellt werden können. Der Schreibtisch würde so ›aufgeräumt‹ und die Arbeitsfläche dadurch vergrößert. Nun wäre der aktuelle Text (Bild etc.) im Vollbild auf dem Bildschirm sichtbar.

## Regal

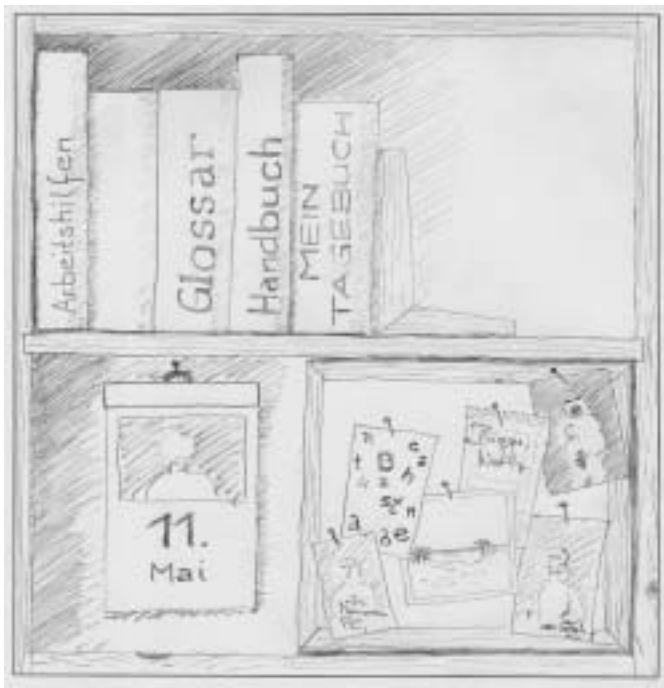


Abb. 5.5.18 – Ausschnitt aus einer Handzeichnung zur Benutzeroberfläche des LLA (GANS 2002).

Alternativ zum Aufbewahrungsort auf dem Schreibtisch sollten sich Handapparat und Requisiten im »Regal« befinden. Dadurch wäre die Arbeitsfläche als Vollbild sichtbar. Die Funktionalität der eingestellten Requisiten würde auch im Regal erhalten bleiben, d.h. eine Buch-Requisite, die angeklickt wird, würde sich auf der Arbeitsfläche öffnen. Wenn das Regal »ausgeräumt« wird, würden alle Gegenstände wieder auf ihren ursprünglichen Platz auf dem Schreibtisch bzw. an der Wand kommen. Genau wie der Arbeitsplatz sollte auch das Regal nur die jeweils für die Textwerkstatt (bzw. Themenwerkstatt) relevanten Requisiten enthalten.

### 5.5.2 »aus dem Viel / ein Weniges machen«

Das Didaktische Drehbuch zur Textwerkstatt »Die Gefährten« war die bislang umfangreichste textuelle Modellierung eines computerunterstützten LLA. Bei der Validierung durch Fachdidaktiker wurde u.a. der Umfang bemängelt, der die Lesbarkeit des Drehbuchs negativ beeinflusste. Außerdem wurde die Hypertextquelle (nicht-sequentielle) Struktur des Arrangements durch die tabellarische (sequentielle) Struktur des Drehbuchs nicht transparent. Erst durch Verzweigungsoptionen und das »Auf-« und »Zuklappen« relevanter bzw. nicht relevanter Teile im DSB konnte die Lesbarkeit entscheidend verbessert und eine Fragmentierung des Dokuments in Drehbuchsequenzen vermieden werden.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 4.10 »Die erste Modifikation des Didaktischen Drehbuchs (Version 2)«



### 5.5.3 »Schreiben war Leben«

Das Didaktische Drehbuch zur Textwerkstatt »Biographische Notiz« war der erste Versuch einer »vollständigen« Modellierung eines computerunterstützten LLA im Rahmen des DDP. Die vorliegende Version ist eine modifizierte Fassung, die bereits einige der o.g. Strukturentitäten aufweist.<sup>1</sup> Auf der Abbildung ist die lange didaktische Kommentierung erkennbar, die im DSB zugeordnet zu den entsprechenden Lehr-Lernhandlungen im »Didaktischen Raster« notiert wird.

Drehbuch zur Textwerkstatt "Biographische Notiz"		
"Schreiben war Leben" - Biographisches in lyrischen Texten von Rose Ausländer		
Ko	Ziel der Textwerkstatt ist die Vermittlung der Subjektivität lyrischen Schreibens. Ausgehend vom Text der Endfassung werden in der Drehbuchsequenz Initialwörter mit Hotspots unterlegt, die zu weiteren Seiten mit optionalen thematischen Verknüpfungen führen. Material-collagen aus Bildern, Zitaten etc. ergeben Mosaike für ein lyrisch gefärbtes Selbstporträt der Autorin. Eigene Assoziationen können davor oder danach eingebracht werden.	<b>Zielsetzung der Textwerkstatt</b>  Gestaltungsmerkmal <u>Authentizität</u>
Ko	...	<b>Authentizität</b>
Ko	Nach SPINNER (2000) geht es in der Lyrikdidaktik um die Vermittlung der "Subjektivität lyrischen Sprechens".  Im lyrischen Text spiegelt sich nicht nur die bestehende subjektive Befindlichkeit der Autoren wider, das "Ich" im Gedicht ist auch ein Gegenüber für den Autor, Pol einer Auseinandersetzung [...] so daß das Gedicht als beurteilte Subjektivität bezeichnet werden kann. [...] Mit dem Gedicht wird das Ichsein in Interkulturelle überführt, so daß das, was als bloßer emotionaler Ausdruck erscheinen mag, schon die Eröffnung neuer neuen kognitiven Dimensionen darstellt. [...] Eingesetzt im Text wiederum eröffnet die Chance, sich damit auseinanderzusetzen, sich selbst gegenüberzusetzen und zugleich auch fremde subjektive Befindlichkeiten und Erlebnisgepräge nachvollziehen und zu befragen.	<b>Subjektivität lyrischen Sprechens</b>  Spinner, Kasper H.: Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe 1.4. Auflage, Beltzmannverlag, 2000, 3.16f
Ko	Bei Rose Ausländer ist dieses "Ichsein" in existentieller Ausprägung mit dem lyrischen Gestaltungsprozess verknüpft: "Schreiben war Leben. Überleben." So erscheint es plausibel, an geeigneten Stellen den biographischen Hintergrund Rose Ausländers auszuhebeln und im Hin- und Her auf ein Arrangement Kontexte auszuwählen, die Bedeutungsaspekte verwendeter Metaphern aufdecken können.  Die bewusste Auseinandersetzung mit sich selbst, mit dem eigenen Gefühl, den Wünschen und Ängsten, und die Abgrenzung von anderen kennzeichnen das Färbefähigkeit. [...] Der Autor nach über die Texte ermöglicht ein Überführen der Subjektivität in die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. [...] Der lyrische Text kann somit ein Bindeglied zwischen der je individuellen Innenwelt und der Kommunikation mit anderen Menschen werden.  An biographisch infundierten Gedichten ist das Gestaltungsmerkmal der Authentizität lyrischen Sprechens besonders markant. Am Beispiel "Biographische Notiz" können Initialwörter thematische Felder öffnen.	<b>"Schreiben war Leben. Überleben."</b>  Spinner, Kasper H.: Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe 1.4. Auflage, Beltzmannverlag, 2000, 3.22f
Autoren der Textwerkstatt		

Abb. 5.5.20 – Screenshot: Ausschnitt aus dem Didaktischen Drehbuch zur Textwerkstatt »Biographische Notiz« (GANS 2002).

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 4.9.2 »Die Konstituenten des Didaktischen Drehbuchs: »Entitäten« – »Strukturentitäten des Didaktischen Drehbuchs«

## 5.6 DSB zur Textwerkstatt »Die Gefährten«

In der bislang letzten Version des DSB wurde eine kleine Sequenz aus der Textwerkstatt »Die Gefährten« anhand der Strukturvorgaben in Form von essentiellen Lernhandlungen, darauf bezogenen Lehrhandlungen mit essentiellen Lehr-Lernmaterialien notiert.<sup>1</sup> Es geht dabei inhaltlich um den rekonstruierten Schreibprozess der Erstfassung des Gedichts (»Sand und Salz«), der durch eine animierte Textpräsentation simuliert wird und zunächst zur besseren Lesbarkeit der Fassung beitragen soll. Anhand dieses DSB wurde ein Funktionsprototyp erstellt (s.u.).

## 5.7 Prototypen<sup>2</sup>

### 5.7.1 Layoutprototypen zur Textwerkstatt »Die Gefährten«

Anhand des Didaktischen Drehbuchs zur Textwerkstatt »Die Gefährten« wurden, ausgehend von Scribbles vom Fachdidaktiker Layoutprototypen erstellt, die als verknüpfte Dateien bereits teilweise Funktionalitäten des späteren LLA simulierten.



Abb. 5.7.10 – Screenshot: Ausschnitt aus einem Layout-Prototypen zur Textwerkstatt »Die Gefährten« (GANS 2002).

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 4.13 Das »Didactic Storyboard« (DSB, Version 3)

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 4.12 Erstellen von Prototypen

### 5.7.2 Layoutprototyp ›Odyssee‹

Anhand der Drehbuchsequenz ›Exkurs Odyssee‹ zur Textwerkstatt »Die Gefährten«<sup>1</sup> wurde ein Layoutprototyp erstellt, der eine Vorstellung von der späteren Benutzeroberfläche grafisch veranschaulicht und teilweise die Funktionalitäten eines späteren LLA simuliert.



Abb. 5.7.20 – Screenshot: Ausschnitt aus dem Layout-Prototypen ›Exkurs Odyssee‹ zur Textwerkstatt »Die Gefährten« (GANS 2002).

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 5.4.1 Exkurs ›Odyssee‹

### 5.7.3 Layoutprototyp ›Textwerkstatt‹

Als Vorlage für den Layout-Prototypen ›Textwerkstatt‹ diente das Struktur-Drehbuch, in dem die funktionale und formale Organisation eines computerunterstützten LLA beschrieben wird.<sup>1</sup> Zunächst wurden vom Fachdidaktiker Handzeichnungen erstellt, die dann digitalisiert als Bilddateien mithilfe eines HTML-Editors in ›Websites‹ eingebunden wurden. Auch hier wurden Funktionalitäten eines späteren LLA simuliert.

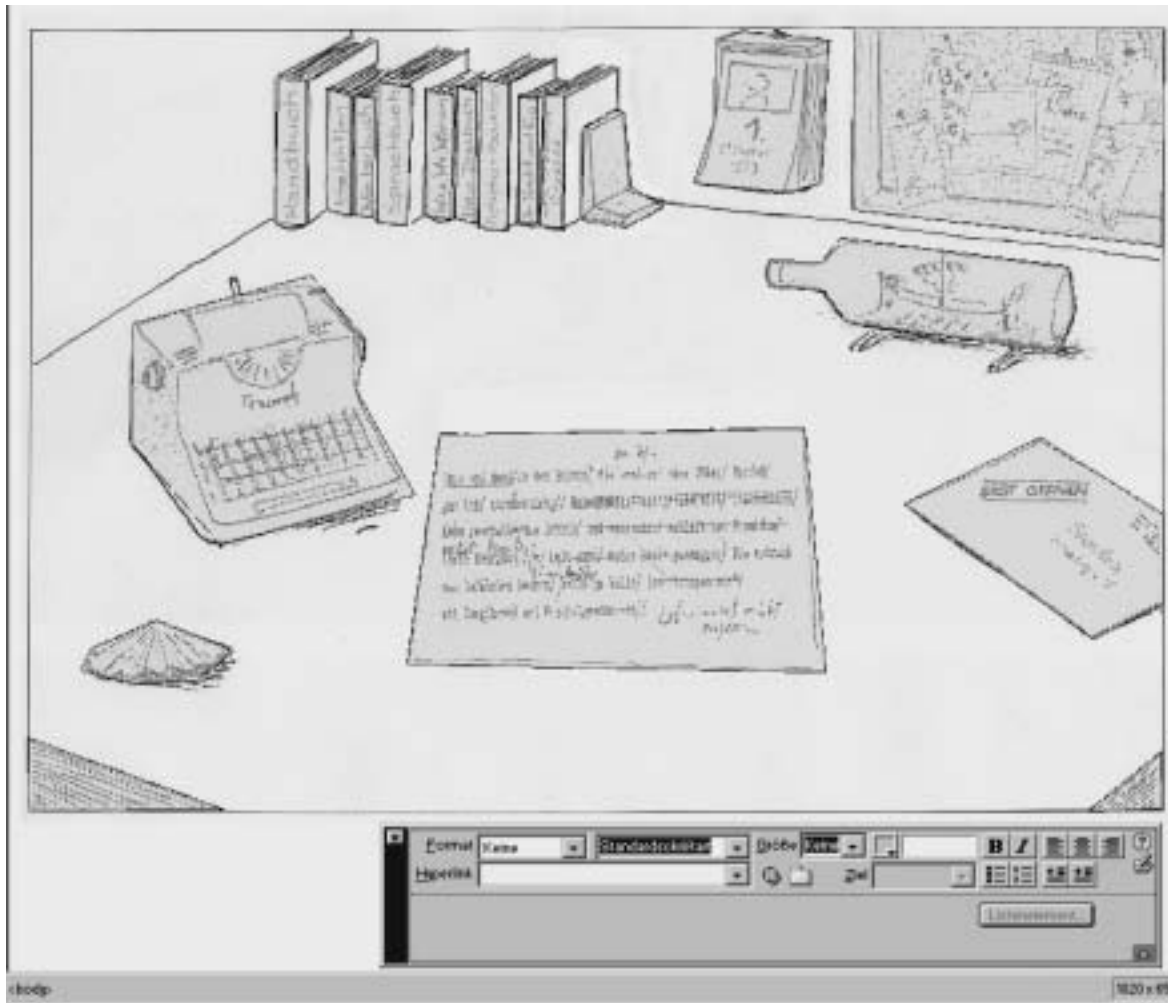


Abb. 5.7.30 – Screenshot: Ausschnitt aus dem Layout-Prototypen ›Textwerkstatt‹ (›Startseite‹) zur Textwerkstatt ›Die Gefährten‹ (Ansichtsmodus des HTML-Editors *macromedia dreamweaver*, GANS 2002). Die ›Requisiten‹ (z.B. ›Brief‹, ›Muschel‹, ›Schreibmaschine‹ etc.) auf der Bildschirmoberfläche sind mit sog. ›Hotspots‹ grau unterlegt. Sie fungieren als Links auf andere Seiten und simulieren so teilweise die Funktionalität eines späteren LLA.

### 5.7.4 Funktionsprototyp ›Animation‹

Anhand des DSB »Die Gefährten« (»Sand und Salz«)<sup>2</sup> wurde ein Funktionsprototyp ›Animation‹ erstellt, der die darin beschriebenen Anforderungen als Leistungen eines späteren LLA mit analogen technischen Funktionalitäten umsetzt. Hier wurden also Funktionalitäten nicht

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 5.5.1 Struktur-Drehbuch

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 5.6 DSB zur Textwerkstatt »Die Gefährten«

mehr (nur) simuliert, sondern bereits adäquate technische Detaillösungen des späteren Produkts ›eins zu eins‹ erprobt.<sup>1</sup>

### 5.7.5 Strukturprototypen zur Textwerkstatt »Die Gefährten«

Analog zum Didaktischen Drehbuch »Die Gefährten«<sup>2</sup> wurden vom Bildungsinformatiker Strukturprototypen erstellt,<sup>3</sup> um die Arrangementstruktur schematisch zu skizzieren. Funktionalitäten, Verknüpfungen, Hierarchien konnten so geklärt und für den Informatiker lesbar notiert werden. Strukturprototypen wirkten validierend für das Didaktische Drehbuch (bzw. DSB), da Unklarheiten oder ungenaue Beschreibungen erkennbar wurden. Der Bildungsinformatiker ›übersetzte‹ die textuelle Beschreibung des Fachdidaktikers in die informatische Terminologie und kennzeichnete (kommentierte) für ihn unzugängliche oder missverständliche Formulierungen im Drehbuch.

[ Beschreibung   Scribbles   Prototypen   Drehbuch ]													
Aufmerksamkeit	Ziel	Charakter	Handbuch	Medien	Paradigma	Physischer	Formal	Grammatik	Schiff	Interaktion	Die Gefährten	Die Gefährten	Die Gefährten
Schreibmaschine		[*Briefzeit]									Flächen		
		Liebe [*Name des Lerners]										[*Brief]	
		deine Neugier hat gezeigt und damit begibt sie goldrichtig! Für die Einstimmung auf die Textwerkstatt habe ich dir nämlich ein paar Angebote zusammengestellt, aus denen du dir eines auswählen kannst. Du musst nur auf einen der Links klicken.											
Liebe Liebe	Name	Möchtest du dir zunächst ein Gemälde oder ein Foto anschauen? Hörst du dir lieber Geräusche oder eine kurze Geschichte an? Oder schaust du gerne einen kleinen Film an?											
		Entscheide dich für ein Angebot und sperr deine Augen und Ohren auf!											
		Du bist, Dein [*Name des Lehrers]											
	Beschreibung	[Hier Beschreibung / Notizen usw. zu ...]											
	Briefzeit	Der Klartext des Briefes erscheint auf dem Schreibzettel und kann dort gelesen werden											
	fehlender Brief	Der Brief ist an dieser Stelle verschwunden, solange er geöffnet auf dem Schreibtisch liegt											
	Name des Lerners	Hier erscheint die Anrede personalisiert an den Lerner (möglich durch den erfolgten Benutzer-Login beim Einstieg in das Lernprogramm)											
	Name des Lehrers	Der Gruss ist personalisiert (Lehrerzuordnung notwendig)											

Abb. 5.7.50 – Screenshot: Ausschnitt aus einem Strukturprototypen zur Textwerkstatt »Die Gefährten« (SCHÄFER 2002).

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 4.12 Erstellen von Prototypen – Funktionsprototypen

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 5.5.2 »aus dem Viel / ein Weniges machen«

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 4.12 Erstellen von Prototypen – Strukturprototypen

## 6 Ausblick

6.1	Andere Gegenstandsbereiche	279
6.2	Weitere Phasen des Didactic Design Process	279
6.3	Toolunterstützungen für das Didactic Storyboard	280
6.4	Vision hybrider Lehr-Lern-Arrangements	280
6.5	Einflüsse der medialen Entwicklungen auf den Deutschunterricht	284
6.6	Das Didactic Storyboard als Instrument für Unterrichtsplanung	286

Im Rahmen des Dissertationsprojekts sind im Hinblick auf die Entwicklung computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements am konkreten literarischen Gegenstand Anforderungen beschrieben worden, die in Konsequenz zur Realisierung von Produkten mit spezifizierten Leistungen führen werden. Bei der praktischen Umsetzung didaktischer Konzepte einer Medialen Textwerkstatt Deutsch in einem ›Didactic Design Process‹ wurden in Kooperation zwischen Fachdidaktik Deutsch und Bildungsinformatik Erfahrungen gemacht, die zum einen Desiderate in beiden Fachbereichen offenbarten, zum anderen bereits *im* Forschungsprozess z.B. zur Entwicklung geeigneter Beschreibungsinstrumente geführt haben (z.B. DSB). Die Prognose der sich anschließenden Forschungsarbeit (z.B. im Rahmen von Habilitationsprojekten) tangiert dem entsprechend beide Disziplinen auf jeweils unterschiedlichen Ebenen.

## 6.1 Andere Gegenstandsbereiche

Der hier exemplarisch vorgestellte Gegenstandsbereich, die poetische Werkstatt Rose Ausländers, wird eine weitergehende literaturwissenschaftliche Rezeption erfahren, was sich durch die bereits publizierten Arbeiten prognostizieren lässt.<sup>1</sup>

Das Konzept einer Medialen Textwerkstatt ›reduziert‹ sich aber nicht auf die Vermittlung lyrischer Texte einer Autorin, sondern lässt sich für den Literaturunterricht auf andere Textsorten bzw. Autoren übertragen. Das Handlungsmodell der ›Medialen Textwerkstatt Deutsch‹ hat einen allgemein-didaktischen Gehalt, der bei der Anwendung auf andere Gegenstandsbereiche in verschiedenen Fächern bzw. in interdisziplinär angelegten Projekten überprüft werden muss.<sup>2</sup> Seitens der Bildungsinformatik ist die Aufbereitung eines literarischen Gegenstandes für ein computerunterstütztes LLA in einem DDP ein ›Anwendungsfall‹, d.h. der DDP ist offen für andere Gegenstände und entsprechende Spezifikationen im didaktischen Bereich. Gleiches gilt für die Anwendung und Erprobung (Modifikation) des DSB: andere Fachdidaktiken werden unter jeweils spezifischen fachlichen, methodischen, medialen etc. Gesichtspunkten das Instrument in Kooperation mit der Bildungsinformatik verändern und an ihre jeweiligen (Kommunikations-) Bedürfnisse anpassen. Ob das Instrument DSB dazu in der Lage ist, werden weitergehende Forschungsprojekte erweisen müssen.

## 6.2 Weitere Phasen des Didactic Design Process

Bezogen auf den hier vorgestellten DDP müssen in Zusammenarbeit mit potentiellen Partnern (z.B. mit Schulbuchverlagen) weitere Entwicklungszyklen durchlaufen werden, die zur Implementierung ›lauffähiger Funktionsprototypen‹ (s.o.) führen. Diese Prototypen müssen in einer ›Laborsituation‹, d.h. mit einer im Vorfeld eindeutig formulierten, eng begrenzten Zielsetzung durch Probanden (Schüler, Studenten, Lehrer, Hochschullehrer) evaluiert werden, bevor sich daraufhin modifizierte Prototypen (›Nullserie‹) im ›didaktischen Ernstfall‹ einer Unterrichtssituation sinnvoll bewähren können.

---

<sup>1</sup> Vgl. u.a. die Dissertationen von BEIL (1991), KÖHL (1993), BOWER (1994), von HELD (1997), LEHMANN (1999), KRISTENSSON (2000), HAINZ (2001)

<sup>2</sup> Analoge Elemente zu Artefakten des DDP bzw. Aspekte der ›Medialen Textwerkstatt‹ werden derzeit in einem Forschungsprojekt ›Fachintegratives Lernen mit digitalen Medien (FiLM) - Konzeption, Implementierung und Evaluation eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts mit Beiträgen der Informatik‹ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (GIRWIDZ u.a., seit 2002) erprobt. Vgl. dazu: GIRWIDZ / RUBITZKO (2003) Entwicklung und Evaluation von Multimediaanwendungen für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht ([http://www.ph-ludwigsburg.de/mathematik/forschung/FuN/publications/DPG\\_Girwidz\\_Rubitzko.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/mathematik/forschung/FuN/publications/DPG_Girwidz_Rubitzko.pdf), Stand 25.04.03).

Ein solchermaßen ›hermeneutisch-zyklisch‹ entwickeltes ›Endprodukt‹ wird nicht ein ausschließlich ›digitales‹, sondern vielmehr ein ›hybrides Lehr-Lern-Arrangement‹ sein, bei dem an geeigneten Stellen zu didaktisch legitimierbaren Zwecken digitale Bestandteile enthalten sind.

Es geht nicht mehr um die Überlegenheit bestimmter Medien und didaktischer Methoden, sondern um deren Kombination. Es geht also letztlich darum, die Vorteile möglicher Varianten so zu verknüpfen, dass pädagogische Zielvorstellungen ebenso wie Effizienzkriterien so weit wie möglich erreicht werden können. [...] Die Frage der Substitution personaler Lehre stellt sich in der Form, wie sie in den 70er Jahren diskutiert wurde, nicht mehr: Das mediengestützte Lernen wird zunehmend integraler Bestandteil von Bildungsangeboten.<sup>1</sup>

### 6.3 Toolunterstützungen für das Didactic Storyboard

Die Erstellung der Didaktischen Drehbücher (bzw. DSB) erfolgte computerunterstützt durch sog. Standardtools. Mithilfe eines ›HTML-Editors‹ wurde das Dokument digital erzeugt, was sich teilweise kompliziert, zeitaufwändig und fehlerhaft gestaltete, da im Tool<sup>G</sup> die benötigten spezifischen Leistungen nicht vorhanden waren. Eine DSB-Software mit gewissem ›Bedienkomfort‹ für die Worker würde den DDP, d.h. das Schreiben des DSB erheblich erleichtern bzw. vereinfachen.<sup>2</sup> Es erscheint deshalb sinnvoll, für die Entwicklung geeigneter Software zur Erstellung eines DSB einen eigenen kooperativen Designprozess durchzuführen, um Anforderungen an ein solches Tool zu spezifizieren.

### 6.4 Vision hybrider Lehr-Lern-Arrangements

Es ist weder sinnvoll noch erstrebenswert, künftig Lehr-Lern-Arrangements vollständig zu digitalisieren. Gewichtige pädagogische Argumente<sup>3</sup> sprechen ebenso dagegen, wie der enorme zeitliche, personelle und finanzielle Aufwand für die Planung und Produktion solcher Software. Entscheidend für die Digitalisierung eines LLA ist sein (voraussichtlicher) didaktischer *Mehrwert* gegenüber dem Einsatz konventioneller Medien, dessen Evaluation noch aussteht. Es geht also um die sinnvolle *Ergänzung* des bisherigen Medienverbundes.

KERRES (2001) ›integrierte‹ neue und alte Medien im Begriff des ›hybriden Lernarrangements‹<sup>G</sup>. Durch den Einsatz der Neuen Medien können (alte) fachdidaktische Forderungen (z.B. nach Individualisierung und Differenzierung von Lehr-Lernsituationen) vielleicht erstmals ›realistisch‹ eingelöst werden. Das frei wählbare Abrufen von Informationen (über welche Träger auch immer) schafft für die Lehrenden Handlungsspielräume z.B. zur individuellen Betreuung der Lernenden. Aus der veränderten Lernsituation heraus verstärkt sich eine

---

<sup>1</sup> KERRES (2001), S. 278f.

<sup>2</sup> Vgl. SCHÄFER (2003), Kap. 5.2.9 Toolaspekte im DSB

<sup>3</sup> z.B. haptische Primärerfahrung vs. virtuelle Sekundärerfahrung



›moderierende‹ Rolle der Lehrenden. Bei einem hybriden Lehr-Lern-Arrangement ist es nicht zwingend notwendig, alle kommunikativen und interaktiven Elemente in *ein* Medium zu implementieren. Der Aufwand, ein Hypermedium zu entwickeln, muss der späteren Effizienz Rechnung tragen: nur in spezifischen Handlungssituationen, abgestimmt auf den jeweiligen Gegenstand ist die Implementierung in einem computerunterstützten LLA ökonomisch zu rechtfertigen *und* didaktisch sinnvoll. Die aktuelle Sichtung und kritische Prüfung von Lernangeboten auf CD-ROM oder im Internet ist u.a. deshalb so ernüchternd, weil Produzenten mangels genauer Anforderungsspezifikation und entsprechend diffuser Leistungsmerkmale ihrer Produkte inzwischen das finanzielle Risiko aufwändiger Entwicklungen scheuen und sich teilweise vom Markt zurückziehen bzw. gerade im fachdidaktischen Bereich die weitere Entwicklung abwarten.<sup>1</sup>

Die Gestaltung solcher kooperativer Lernvarianten ist didaktisch anspruchsvoll, da ›Kooperation‹ nicht einfach dadurch eintritt, dass sich Menschen zusammenfinden.<sup>2</sup>

Weder trägt der Computer per se zur ›Vereinsamung‹ des Lernenden bei, noch verschärft er das Problem mangelnder Kooperations- und Teamfähigkeit. Eingebunden in eine Lernsituation (z.B. Unterricht), die den Computer u.a. im Medienverbund nutzt und dementsprechend ›Präsenzphasen‹ (z.B. Unterrichtsgespräch) enthält, können neue Kommunikationsmöglichkeiten von Lernenden und Lehrenden *zusätzlich* genutzt werden, die z.B. orts- bzw. Zeit unabhängig Verständigung ermöglichen. Auch hier ist die Ergänzungsfunktion digitaler Medien zum bisherigen ›konventionellen‹ Medienverbund bzw. zur bisherigen Methodik zu betonen.

Bei hybriden Lernarrangements spielt [...] die personale Betreuung eine besondere Rolle, wobei die gesamte Palette an Kommunikationsvarianten genutzt werden kann. Damit wird nicht nur ein höherer Grad von Verbindlichkeit und Individualität bei der Rückmeldung erzielt, sondern es können auch komplexere Aktivitätsformen wie Üben, Anwenden und Praxistransfer begleitet werden.<sup>3</sup>

Die ›Entlastungsfunktion‹ eines hybriden Lehr-Lern-Arrangements versetzt Lehrende in die Lage, trotz einer relativ großen Lerngruppe dem Einzelnen in kurzer Zeit individuelle Betreuung zukommen zu lassen.

Durch die neuen technischen Möglichkeiten sind neue Formen der Leistungserbringung und –kontrolle bzw. der Rückmeldung zu erwarten, die den Deutschunterricht prägen werden (s.u.). Z.B. kann der Zugriff auf Daten von verschiedenen Seiten dazu beitragen, dass sich Lernende mehr als bisher untereinander helfen; eine tutorielle Betreuung wäre erst erforderlich, wenn in der Lerngruppe keine Lösung des Problems gefunden wird.

---

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 3.4.1 ›Computerunterstützte Lernumgebungen für den Deutschunterricht‹

<sup>2</sup> KERRES (2001), S. 281

<sup>3</sup> Ebenda, S. 281

Es muss eine Lernsituation geschaffen werden, in der inhaltliches Lernen mit kommunikativen Aktivitäten in der Gruppe und mit Dozenten etc. verwoben sind.<sup>1</sup>

Digitale Medien werden m.E. soziale Lernprozesse verändern, denn zu den bisherigen Kommunikationssituationen kommen neue Formen hinzu, die u.a. Einfluss auf die soziale Entwicklung der Lernenden haben. Zum Beispiel ist die Verständigung mittels Handy und ›Short Messages‹ (SMS) inzwischen selbstverständlicher Bestandteil zwischenmenschlicher Kommunikation geworden, deren Einflüsse auf soziales Lernen freilich noch zu evaluieren sind.

Eine individuelle Verbindlichkeit für das Lernen in einem solchen Arrangement entsteht dagegen, wenn ein Lerner im Rahmen einer *Lernberatung* mit einer anderen (für sie wichtigen?) Person eine Vereinbarung (›Kontrakt‹) schließt, die definiert, welche Lernleistung von der Person in welchem Zeitraum erwartet/ zugesagt wird.<sup>2</sup>

Lehrende und Lernende erstellen gemeinsam individuelle ›Lernpläne‹, die Abmachungen über zu erbringende Leistungen in einem LLA einschließen. Die Form und die Beurteilung der zu erbringenden Leistungen wird u.a. von der Gewichtung des computerunterstützten LLA im hybriden Lehr-Lern-Arrangement abhängen. Grundsätzlich wird die Dokumentation individueller Lerngänge bzw. Lernhandlungen in einem digitalen LLA (unabhängig von dem Problemkomplex des Datenschutzes) neue diagnostische, prognostische oder Problem fokussierende Evaluationsmöglichkeiten eröffnen und so zur qualifizierten Lernberatung beitragen können.

Für alle Beteiligten ist die *Qualitätskontrolle und –sicherung* der Lernprozesse und –ergebnisse von Bedeutung. Die Prüfung und Zertifizierung von Lernerfolg ist für das lernende Individuum nicht nur für die Erlangung z.B. eines formellen Studienabschlusses [...] wichtig, sondern auch für das Gefühl, ein definiertes Pensum bewältigt zu haben. [...] In] einem hybriden Lernarrangement [...] wird es weniger um die Teilnahme an bestimmten Maßnahmen gehen, sondern um Lernqualität und –ergebnisse.<sup>3</sup>

Vor dem aktuellen Hintergrund der PISA-Studie hat die Frage, wie die Qualität von Bildungsmaßnahmen valide erhoben werden kann, an Brisanz gewonnen. Was sollen Lernende in welcher Zeit mit welchen Mitteln zu welchem Zweck vermittelt bekommen bzw. sich aneignen? Von den ›Neuen Medien‹ kann und darf niemand erwarten, dass sie alte Defizite im Bildungsbereich ausgleichen können und gewissermaßen aus sich selbst heraus zu Qualitätsverbesserungen beitragen. Vielmehr werden didaktisch qualifiziert entwickelte und methodisch adäquat eingesetzte digitale Lehr-Lernmedien (im Verbund mit anderen) neue Möglichkeiten bieten Inhalte aufzubereiten, zu vermitteln und Ergebnisse von Lernhandlungen zu dokumentieren (s.o.). Diese neuen Möglichkeiten werden aber durch neue Parameter (z.B. ›Präsentationsform‹) eine größere Komplexität bei didaktischen Entscheidungen im DDP mit

---

<sup>1</sup> KERRES (2001), S. 282

<sup>2</sup> Ebenda

<sup>3</sup> Ebenda, S. 282f.

sich bringen. Fachdidaktiker werden sich deshalb für qualifizierte Entscheidungen (neue) Medienkompetenzen erwerben müssen. Bereits *im* Entwicklungsprozess müssen Anforderungen und Leistungen eines digitalen Lehr-Lernmediums validiert werden, *bevor* sich das modifizierte ›Endprodukt‹ in der (unterrichtlichen) Praxis bewähren kann. Erst wenn die tatsächlichen Leistungspotentiale des Mediums sinnvoll evaluiert worden sind, wird darüber nachgedacht werden können, wie mittels Medium erzielte Lernerfolge zertifiziert werden können. Es gelten auch und gerade für den didaktischen Bereich statistische Grundregeln zur Empirie: erst wenn definiert ist, was genau zu welchem Zweck mit welchen Mitteln in welchen Situationen mit welchen Personen gemessen werden kann, sollte mit Messungen begonnen werden. Anschließend müssen, entsprechend der Zielvorgaben, die Messergebnisse ausgewertet und danach interpretiert werden.<sup>1</sup>

Evaluationen sind notwendig. Sie können helfen, unser Bildungssystem den sich verändernden Realitäten und den neuen Erkenntnissen der psychologisch-pädagogischen Forschung anzupassen. [...] Damit aber Evaluationen diese Funktionen erfüllen können, müssen sie auch selbst nach strengen Maßstäben evaluiert werden, sonst richten sie mehr Schaden als Nutzen an. [...] Jede Evaluation muss ihre eigenen Grenzen erkennen. Es können meist nur Ausschnitte aus einem ganzen Zielspektrum evaluiert werden. [...] Jede Evaluation muss ›gültig‹ sein. Sie muss tatsächlich die Aussagen zulassen, die mit ihr beabsichtigt sind [...]<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Ob man sich bei der PISA-Studie in allen Phasen, vor allem bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse, an diese Vorgaben gehalten hat, ist eine m.E. viel zu wenig diskutierte Frage.

<sup>2</sup> LIND (2002), S. 19

## 6.5 Einflüsse der medialen Entwicklungen auf den Deutschunterricht

WERMKE (1998) sah die fachdidaktische Diskussion über die Zukunft des von Medien unterstützten bzw. Medien thematisierenden Deutschunterrichts eingebettet in einen allgemeinen pädagogischen Diskurs über Fragen der Medienerziehung.

Das bedeutet für den schulischen Unterricht, daß den Schülerinnen und Schülern über Lernfelder und Fächer ein breites Spektrum an Kenntnissen – zum Teil auch im Anwendungsbezug – zu unterschiedlichen Medienbereichen vermittelt werden soll.<sup>1</sup>

Solche allgemein gehaltenen Einschätzungen müssen, wie gezeigt, am konkreten Gegenstand präzisiert werden. Im Rahmen dieser Arbeit ging es einerseits um den literaturdidaktischen Gegenstandsbereich, andererseits um die Erweiterung des bisherigen Medienverbundes um computerunterstützte Lehr-Lern-Arrangements. Bereits während des DDP wurde erkennbar, dass die neuen technischen Möglichkeiten zu neuen didaktischen Chancen *und* Herausforderungen führen (werden). Folgende Prognosen müssen m.E. durch künftige Forschungsarbeit überprüft, ausdifferenziert und modifiziert werden:

1. Die Entwicklung digitaler Medien hat Auswirkungen auf das Qualifikationsprofil von Fachdidaktikern im Rahmen Didaktischer Designprozesse (DDP). Zum fachdidaktischen Expertenwissen müssen u.a. (Teil-) informatisches ›Knowhow‹ und mediendidaktische Kompetenzen hinzukommen.
2. Der Einsatz digitaler Medien in einem computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangement erfordert u.a. ›Vermittlungskompetenzen‹ bei Lehrenden und ›Anwendungskompetenzen‹ bei Lernenden, die nicht zwangsläufig durch das Verwenden eines computerunterstützten LLA immanent erworben werden können (bzw. müssen). ›Selbsterklärungen‹, Hilfefunktionen, tutorielle Systembetreuung etc. ersetzen *nicht* eine genuine Auseinandersetzung mit dem Computer und seinen Funktionalitäten. Die effektive, zielorientierte Verwendung des Mediums kann weder bei Lehrenden noch bei Lernenden vorausgesetzt werden. MEYER (1987) differenzierte verschiedene Ebenen methodischen Handelns und verwendete für die letzte den Begriff der ›methodischen Großform‹.<sup>2</sup> Die Verwendung computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements im Rahmen einer literarischen (oder fachübergreifenden) Unterrichtseinheit (als ›methodischer Großform‹) setzt Kenntnisse und Fertigkeiten voraus, die z.T. *vorher* gelehrt und gelernt werden müssen (s.o.).

---

<sup>1</sup> WERMKE (1998), S. 77

<sup>2</sup> »Methodische Großformen haben eine innere Struktur und Zielorientierung, aufgrund derer sie als ›geschlossen‹ oder ›offen‹, als ›kognitiv‹ oder ›ganzheitlich‹ usw. charakterisiert werden können. Sie unterscheiden sich im Ausmaß ihrer Planbarkeit ebenso wie in der Offenheit oder Rigidität der Rollenzuweisungen an Lehrer und Schüler [...] Die methodischen Großformen können viele verschiedene Sozialformen und Handlungsmuster enthalten [...]« MEYER (1987), S. 145

3. Die neuen technischen Möglichkeiten werden Methodik und (Fach-) Didaktik nachhaltig beeinflussen, weil deren Vielfalt zur grundlegenden Überprüfung des Bisherigen zwingt. Die Verwendung konventioneller Medien muss z.B. einem (sinnvollen) Vergleich mit dem Einsatz »Neuer Medien« standhalten. Es muss evaluiert werden, wo und in welchem Umfang konventioneller Medieneinsatz seine Berechtigung behält, an welchen Stellen neue Medien den Verbund ergänzen und in welcher Form sie teilweise die konventionellen Medien ersetzen können (und müssen).<sup>1</sup> Die Ergänzung des Medienverbundes wird zu neuen allgemein-pädagogischen Konzepten führen<sup>2</sup> und in Konsequenz Einfluss auf die Fachdidaktik nehmen. Es wird z.B. zu prüfen sein, inwieweit die »neuen Medien« geeignet sind, »alte« fachdidaktische Forderungen nach Situations- bzw. Problemorientierung, Binnendifferenzierung, Individualisierung etc. in der Unterrichtspraxis (besser, schlechter, überhaupt erst oder gar nicht) einzulösen. Erst dadurch wird z.B. ein digitales LLA zur Qualitätssteigerung des Literaturunterrichts beitragen können.

e-learning wird zur Zeit als modisches Schlagwort für alles verwendet, das mit Computern und Lernen zu tun hat. Dabei ist e-learning weit mehr als die Fortsetzung üblicher Lernprozesse mit neuen Medien: Das Lernen am PC und im Internet bildet eigene Begriffe, Methoden und prägt eine neue Lernkultur.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. zur Effizienz des Medieneinsatzes u.a. CLARK (1994) vs. KOZMA (1994)

<sup>2</sup> z.B. neue Formen der Leistungserbringung, -kontrolle, -dokumentation, neue Möglichkeiten der orts- und zeitungebundenen Kommunikation und Information

<sup>3</sup> SCHENK (2002), S. 8

## 6.6 Das Didactic Storyboard als Instrument für Unterrichtsplanung

Die Verwendung und Modifizierung des DSB im Rahmen des DDP zur Entwicklung computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements hatte einen nicht vorhersehbaren ›Nebeneffekt‹: Die Art und Weise der Anforderungsbeschreibung und -spezifikation von Lernhandlungen unterstützenden Systemen (LLA) ließ die Frage aufkommen, ob nicht die (System unabhängigen) Lernhandlungen selbst analog notiert werden können oder anders ausgedrückt: Kann ein Instrument zur Beschreibung von Lehr-Lernmedien für den Unterricht auch direkt bei der Unterrichtsplanung helfen?

Unterrichtsplanung sollte sich, analog zum DDP, in hermeneutischen Zyklen vollziehen, weshalb z.B. Elemente des ›Planungsrasters‹ als Bestandteil des DSB aus der Methodik der Unterrichtsplanung entnommen werden konnten.<sup>1</sup> Unabhängig von der späteren Implementierung in einem Medienverbund steht zunächst die (fachdidaktisch) qualifizierte Auswahl eines Lerngegenstandes im Vordergrund, anhand dessen Inhalte thematisiert, Ziele verfolgt und eingelöst werden sollen. Die Nachbereitung bzw. Reflexion von Unterricht ist der Evaluation eines ›Endprodukts‹ (computerunterstütztes LLA) vergleichbar.

Neue Möglichkeiten einer durch DSB unterstützten Unterrichtsplanung bietet z.B. die (systematische) Validierung *vor* dem Unterrichten. Die zu formulierenden Aufgabenstellungen und die entsprechenden Ergebnishypothesen können u.a. zur Präzisierung von ›Gelenkstellen‹ im geplanten Unterrichtsverlauf führen. Darüber hinaus bietet der Einsatz neuer Medien auch die Chance des Einstiegs in eine für deutsche Verhältnisse neuartige Form von ›Lernkultur‹ (s.o.):

Die Planung und Durchführung von Unterricht in Skandinavien, durch das gute Abschneiden Schwedens und Finnlands bei der PISA-Studie ins Blickfeld geraten, findet unter grundsätzlich anderen Rahmenbedingungen statt, als in Deutschland:

35 Stunden arbeiten die Pädagogen in der Schule, jeder hat einen eigenen Arbeitsplatz mit Computer. Nur knapp die Hälfte ihrer Zeit verbringen sie mit Unterrichten, was [...] sowieso eher Beratung und Moderation bedeutet. Der andere Teil dient der Planung des Lernens im Team. Etwa zehn Prozent der schwedischen Schulen haben [...] begonnen, andere Lern- und Arbeitsformen für Schüler und Lehrer zu entwickeln. [...] »Wir bereiten die Lernprojekte für jeden einzelnen Schüler so gut vor [...] dass er in der Lage ist, sie auch selbstständig zu bearbeiten.«<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. JANK / MEYER (2002), S. 61 ff.

<sup>2</sup> HAAS-RIETSCHEL (2002), S. 30

## 7 Bibliographie

7.1	Primärliteratur	287
7.2	Sekundärliteratur zu Rose Ausländer (Auswahl)	288
7.3	Literatur zur poetischen Werkstatt	290
7.4	Literatur zur Medialen Textwerkstatt Deutsch	291
7.5	Literatur zum Didactic Design Process	296

### 7.1 Primärliteratur

Ausländer, Rose (Auswahl):

Werke [Taschenbuchgesamtausgabe in sechzehn Bänden]. Herausgegeben von Helmut Braun im Fischer Taschenbuch Verlag Frankfurt am Main. Im Folgenden zitiert (Band/Seite):

- [1] Wir ziehen mit den dunklen Flüssen. Gedichte. Bd. 11151. 1993
- [2] Denn wo ist Heimat? Gedichte. Bd. 11152. 1994
- [3] The Forbidden Tree. Englische Gedichte. Bd. 11153. 1995
- [4] Die Musik ist zerbrochen. Gedichte. Bd. 11154. 1993
- [5] Wir pflanzen Zedern. Gedichte. Bd. 11155. 1993
- [6] Wir wohnen in Babylon. Gedichte. Bd. 11156. 1992
- [7] Gelassen atmet der Tag. Gedichte. Bd. 11157. 1992
- [8] Sanduhrschritt. Gedichte. Bd. 11158. 1994
- [9] Treffpunkt der Winde. Bd. 11159. 1991
- [10] Hinter allen Worten. Gedichte. Bd. 11160. 1992
- [11] Die Sonne fällt. Gedichte. Bd. 11161. 1992
- [12] Und nenne dich Glück. Gedichte. Bd. 11162. 1994
- [13] Brief aus Rosen. Gedichte. Bd. 11163. 1994
- [14] Schweigen auf deinen Lippen. Gedichte aus dem Nachlaß. Bd. 11164. 1994
- [15] Die Nacht hat zahllose Augen. Prosa. Bd. 11165. 1995
- [16] Schattenwald. Gedichte, Gesamtregister. Bd. 11166. 1995

Originalveröffentlichungen:

- Der Regenbogen. Czernowitz 1939
- Blinder Sommer. Wien 1965
- 36 Gerechte. Hamburg 1967
- Inventar. Duisburg 1972
- Ohne Visum. Krefeld 1974
- Andere Zeichen. Düsseldorf 1975
- Gesammelte Gedichte. Leverkusen 1976
- Doppelspiel. Köln 1977
- Mutterland. Köln 1978
- Ein Stück weiter. Köln 1979
- Einverständnis. Pfaffenweiler 1980
- Einen Drachen reiten. Pfaffenweiler 1981
- Mein Atem heißt jetzt. Frankfurt am Main 1981
- Südlich wartet ein wärmeres Land. Pfaffenweiler 1982
- Mein Venedig versinkt nicht. Frankfurt am Main 1982
- So sicher / atmet nur / Tod. Pfaffenweiler 1983
- Ich spiele noch. Frankfurt am Main 1987
- Der Traum hat offene Augen. Frankfurt am Main 1987

Gesammelte Werke in sieben Bänden und einem Nachtragsband mit Gesamtregister. Herausgegeben von Helmut Braun im S. Fischer Verlag Frankfurt am Main:

- Bd. 1 »Die Erde war ein atlasweißes Feld«. Gedichte 1927 – 1956. 1985

- Bd. 2 »Die Sichel mäht die / Zeit zu Heu«. Gedichte 1957 – 1965. 1985
- Bd. 3 »Hügel / aus Äther / unwiderruflich«. Gedichte und Prosa 1966 – 1975. 1984
- Bd. 4 »Im Aschenregen / die Spur deines Namens«. Gedichte und Prosa 1976. 1984
- Bd. 5 »Ich höre das Herz / des Oleanders«. Gedichte 1977 – 1979. 1984
- Bd. 6 »Wieder ein Tag aus Glut und Wind«. Gedichte 1980 – 1982. 1986
- Bd. 7 »Und preise die kühlende / Liebe der Luft«. Gedichte 1983 – 1987. 1988
- Bd. 8 »Jeder Tropfen ein Tag«. Gedichte aus dem Nachlaß. Gesamtregister. 1990

Materialien:

Schriftenreihe der Rose-Ausländer-Gesellschaft e.V. Üxheim/Eifel Band 1 – 7. Neu herausgegeben von der Rose Ausländer-Stiftung Köln mit gleichlautender Bandzählung (wird fortgesetzt Band 8ff.):

- Bd. 1 »Wir haben eine Spiel in der Luft«. Bilder zu Gedichten von Rose Ausländer von Heide Grit Sauer. 1993
- Bd. 2 »Italien mein Immerland«. Gedichte Rose Ausländer – Arno Reins Zeichnungen. 1994
- Bd. 3 »Ich fliege auf der Luftschaukel / Europa Amerika Europa«. Rose Ausländer in Czernowitz und New York. 1994
- Bd. 4 »Im Atemhaus wohnen / eine Menschblumenzeit«. Gedichte Rose Ausländer Dirk Hofacker Bilder. 1995
- Bd. 5 »Blau / eine Fahne dem Wunder«. Gedichte Rose Ausländer – Sabine Waldmann-Brun Bilder. 1995
- Bd. 6 »My dear Roisele«. Itzig Manger – Elieser Steinbarg. Jiddische Dichter aus der Bukowina. 1996
- Bd. 7 »Mutterland Wort«. Rose Ausländer 1901-1988. 1996
- Bd. 8 Braun, Helmut (Hrsg.): »Liebe Frau Ratjen«. Briefwechsel Rose Ausländer – Ursula Ratjen. 1997
- Bd. 9 Andrée, Othmar: Czernowitzer Spaziergänge. Annäherungen an eine Stadt. Herausgegeben von Helmut Braun. Berlin, 2000
- Bd. 10 »Weil Wörter mir diktieren: Schreib uns.« Literaturwissenschaftliches Jahrbuch 1999. Herausgegeben von Helmut Braun. Köln, 2000

Braun, Helmut (Hrsg.): Rose Ausländer. Materialien zu Leben und Werk. Frankfurt am Main, 1991

## **Primärliteratur anderer Autoren**

Celan, Paul: Atemwende. Vorstufen, Textgenese, Endfassung. Tübinger Ausgabe, editiert von Schmuil, Heino / Wittkopp, Christine. Frankfurt am Main, 2000

Jokostra, Peter: Hinab zu den Sternen. Gedichte. Neuwied am Rhein / Berlin Spandau 1961

Jokostra, Peter: Die Zeit hat keine Ufer. Südfranzösisches Tagebuch. München / Esslingen 1963

## **7.2 Sekundärliteratur zu Rose Ausländer (Auswahl)**

Behre, Maria: »Edens Tochterwelt«. Eva als Mythoskonzept und Leitfiguration in Rose Ausländers Gedichten. In: Braun, Helmut (Hrsg.): »Weil Wörter mir diktieren: Schreib uns.« Literaturwissenschaftliches Jahrbuch 1999. Schriftenreihe der Rose-Ausländer-Stiftung, Band 10, Köln 2000, S. 37f.

Beil, Claudia: Sprache als Heimat – Jüdische Tradition und Exilerfahrung in der Lyrik von Nelly Sachs und Rose Ausländer. Dissertation. München 1991

Bower, Kathrin Maria: In The Name Of The Mother? Articulating An Ethics Of Memory In The Post-Holocaust Poetry Of Nelly Sachs And Rose Ausländer. Dissertation, ungedruckt. University Of Wisconsin – Madison, USA 1994

Braun, Helmut: Das lyrische Werk von Rose Ausländer. In: Kindlers Neues Literatur Lexikon. Band 1. München 1989, S. 880f.

Braun, Helmut: In Memoriam Rose Ausländer. In: Jahresring 1988/89. Stuttgart 1989



- Braun, Helmut: »Ich bin fünftausend Jahre jung«. Zur Biographie von Rose Ausländer. Radius Verlag, Stuttgart 1999
- Firges, Jean: Chassidische Einflüsse in der Lyrik Rose Ausländers. In: Gans, M. / Jost, R. / Vogel, H. (Hrsg.): »Wörter stellen mir nach / ich stelle sie vor«. Dokumentation des Ludwigsburger Symposiums 2001 ›100 Jahre Rose Ausländer«. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002, S. 59ff..
- Gans, Michael: Vom angeschauten Bild zur metaphorischen Verdichtung. Examensarbeit zur 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen, PH Ludwigsburg (Prof. Dr. Harald Vogel). Ludwigsburg 1995
- Gans, Michael / Vogel, Harald: »Sie gab ihm eine Aprikose...«. Die poetische Werkstatt Rose Ausländers als mediales Lernarrangement im Deutschunterricht. In: Die Unterrichtspraxis. Beilage zu Bildung und Wissenschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. Heft 3, Ludwigsburg 2001b, S. 17ff.
- Gans, Michael / Jost, Roland / Vogel, Harald (Hrsg.): »Wörter stellen mir nach / ich stelle sie vor«. Dokumentation des Ludwigsburger Symposiums 2001 ›100 Jahre Rose Ausländer«. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002a
- Gans, Michael / Vogel, Harald (Hrsg.): »Immer zurück zum Pruth«. Dokumentation des Czernowitzer Symposiums 2001 ›100 Jahre Rose Ausländer«. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002b
- Gans, Michael: »Schwarz / schwärzer als schwarz«. Eine prototypische Gedichtwerkstatt in einem hypermedialen Lernarrangement. In: Gans, M. / Jost, R. / Vogel, H.: »Wörter stellen mir nach / ich stelle sie vor«. Dokumentation des Ludwigsburger Symposiums ›100 Jahre Rose Ausländer«. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002c, S. 113ff.
- Gans, Michael: »Ich komme zurück / zum Brunnen« – Das Erinnern in Rose Ausländers Spätlyrik. In: Gans, M. / Vogel, H. (Hrsg.): »Immer zurück zum Pruth«. Dokumentation des Czernowitzer Symposiums 2001 ›100 Jahre Rose Ausländer«. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002d, S. 89ff.
- Hainz, Martin A.: Entgöttertes Leid. Zur Lyrik Rose Ausländers unter Berücksichtigung der Poetologien von Theodor W. Adorno, Peter Szondi und Jacques Derrida. Dissertation. Wien 2000
- Hainz, Martin: Von Ghettomotiven und ihrem Ungenügen. Zur Gedichtwerkstatt »In Memoriam Paul Celan«. In: Gans, M. / Jost, R. / Vogel, H. (Hrsg.): »Wörter stellen mir nach / ich stelle sie vor«. Dokumentation des Ludwigsburger Symposiums ›100 Jahre Rose Ausländer«. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002, S. 93ff.
- Helfrich, Cilly: »Es ist ein Aschensommer in der Welt«. Rose Ausländer – Biographie. Beltz Quadriga, Weinheim / Berlin 1995
- Klepser, Kerstin: Rose Ausländers »Bachfuge«. Eine poetisch und musikalisch konstituierte Lyrik-Werkstatt mit Überlegungen für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt in der Sekundarstufe. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung. Ludwigsburg 2001
- Köhl, Gabriele: Die Bedeutung der Sprache in der Lyrik Rose Ausländers. Dissertation. Centaurus Verlagsgesellschaft, Pfaffenweiler 1993
- Köhl, Gabriele: Der Schaffensprozeß Rose Ausländers. In: Braun, Helmut: »Mutterland Wort«. Rose Ausländer 1901-1988. Schriftenreihe der Rose Ausländer-Stiftung Band 7, Köln 1999, S. 185ff
- Kristensson, Jutta: Identitätssuche in Rose Ausländers Spätlyrik. Rezeptionsvarianten zur Post-Shoah-Lyrik. Dissertation. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Wien 2000
- Lehmann, Annette Jael: Im Zeichen der Shoah. Aspekte der Dichtungs- und Sprachkrise bei Rose Ausländer und Nelly Sachs. Dissertation. Stauffenburg Verlag, Tübingen 1999
- Link, Jürgen: Elemente der Lyrik. In: Brackert, H. / Stückrath, J. (Hrsg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1992, S. 91f

- Rychlo, Peter: Spurenfindung. Rose Ausländer und Paul Celan in Czernowitz. In: Gans, M. / Jost, R. / Vogel, H. (Hrsg.): »Wörter stellen mir nach / Ich stelle sie vor«. Dokumentation des Ludwigsburger Symposiums ›100 Jahre Rose Ausländer‹. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002, S. 160ff.
- Vogel, Harald / Gans, Michael: Rose Ausländer – Hilde Domin. »Zwei Arten Gedichte aufzuschreiben«. In: Die Unterrichtspraxis. Beilage zu Bildung und Wissenschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. Heft 3, Ludwigsburg 1996, S. 17ff.
- Vogel, Harald / Gans, Michael: Rose Ausländer – Hilde Domin, Gedichtinterpretationen. 3. überarbeitete Auflage. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1998
- Vogel, Harald / Gans, Michael: Rose Ausländer lesen. Lesewege und Lesezeichen zum literarischen Werk. 2. völlig überarbeitete Auflage. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2001a
- Vogel, Harald: Der Dialog mit der Sprache. Rose Ausländers Lebenspoetik. Ein Werkstattbericht aus der Arbeit am lyrischen Nachlass von Rose Ausländer. In: Jahrbuch der Rose Ausländer Stiftung. Köln 2003a
- Vogel, Harald: »Durch Bilder gehn« – Rose Ausländers Malergedichte. Ein Werkstattbericht aus dem Nachlass. In: Etudes Germaniques, Heft 2. Paris 2003b
- von Held, Kristina: Evas Erbe. Mythenrevision und weibliche Schöpfung in der Lyrik Rose Ausländers. Dissertation, ungedruckt. Ohio University – Athens, USA, 1997

### **7.3 Literatur zur poetischen Werkstatt**

- Adriani, Götz / Hergott, Fabrice: Kandinsky. Ausstellungskatalog. DuMont Verlag, Köln, 1999, S. 219
- Burdorf, Dieter: Einführung in die Gedichtanalyse. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart / Weimar 1995
- Brunner, Constantin: Die Lehre von den Geistigen und vom Volk. 3. Auflage, 2. Band, Stuttgart 1962, S. 1026, 1042
- Culler, Jonathan: Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie. Aus dem Amerikanischen von Manfred Mombberger. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1998
- Culler, Jonathan: Literaturtheorie. Eine kurze Einführung. Aus dem Englischen übersetzt von Andreas Mahler. Reclam Verlag, Stuttgart 2002
- Firges, Jean: »Den Acheron durchquert ich«. Einführung in die Lyrik Paul Celans. Vier Motivkreise der Lyrik Paul Celans: die Reise, der Tod, der Traum, die Melancholie. Stauffenburg Verlag, Tübingen 1998
- Firges, Jean: »Vom Osten gestreut einzubringen im Westen«. Jüdische Mystik in der Dichtung Paul Celans. Sonnenberg Verlag, Annweiler am Trifels 1999
- Friedlein, Curt: Philosophie. Lehrbuch und Repetitorium. 12. Auflage, Hannover 1968, S. 153ff.
- Friedrich, Hugo: Die Struktur der modernen Lyrik. Von der Mitte des neunzehnten bis zur Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts. 22. Auflage. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1996
- Grimm, Jacob / Grimm, Wilhelm: Deutsches Wörterbuch. Nachdruck. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1999
- Hamburger, Käte: Die Logik der Dichtung. 4. Auflage. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1994
- Ivanytska, Maria: Das Thema Heimat in der Spiegelung der lyrischen Werkstatt »Buchenblatt« in Korrespondenz zu »Biographische Notiz«. In: Gans, Michael / Jost, Roland / Vogel, Harald (Hrsg.): »Wörter stellen mir nach / ich stelle sie vor«. Dokumentation des Ludwigsburger Symposiums 2001 ›100 Jahre Rose Ausländer‹. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002, S. 67ff.
- Knörrich, Otto: Lexikon lyrischer Formen. Kröner Verlag, Stuttgart 1992
- Kwiatkowski, Gerhard u.a. (Hrsg.): Schülerduden Die Literatur. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Duden Verlag, Mannheim / Wien / Zürich 1989

- Kwiatkowski, Gerhard u.a. (Hrsg.): Schülerduden Die Kunst. Duden Verlag, Mannheim / Wien / Zürich 1983
- Leiris, Michael: Francis Bacon. Full face and in profile. Arthur A. Bartley Publishers, New York / London 1987
- Rychlo, Peter: Spurenfindung: Rose Ausländer und Paul Celan in Czernowitz. In: Gans, Michael / Jost, Roland / Vogel, Harald (Hrsg.): »Wörter stellen mir nach / ich stelle sie vor«. Dokumentation des Ludwigsburger Symposiums 2001 »100 Jahre Rose Ausländer«. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002, S. 164ff.
- Schoeps, Julius H. (Hrsg.): Neues Lexikon des Judentums. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2000
- Stolte, Heinz: Vom Feuer der Wahrheit. Der Philosoph Constantin Brunner. Hamburg 1968, S. 11
- von Wilpert, Gero: Sachwörterbuch der Literatur. 7. verbesserte und erweiterte Auflage. Kröner Verlag, Stuttgart 1989
- Vorländer, Karl: Geschichte der Philosophie. Band II, Hamburg 1955, S. 181
- Weisedel, Wilhelm: Die philosophische Hintertreppe. 34 große Philosophen in Alltag und Denken. 14. Auflage, Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1986, S. 139f.
- Wuchterl, Kurt: Lehrbuch der Philosophie. 3. Auflage, Paul Haupt Verlag (UTB), Bern / Stuttgart 1989

#### **7.4 Literatur zur Medialen Textwerkstatt Deutsch**

- Abraham, Ulf: Lesen – Schreiben – Vorlesen/ Vortragen. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. Kapitel 3: Basiskonzepte für den Literaturunterricht. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2002, S. 105-119
- Abs, Hans Jörg u.a.: Besser Lehren. Methodensammlung, Heft 2, Beltz Verlag, Weinheim 2000, S. 24f.
- Bauer, Karl W. (Hrsg.): Grundkurs Literatur- und Medienwissenschaft. Primarstufe. 3. erweiterte und überarbeitete Auflage. Wilhelm Fink Verlag (UTB), München 1998
- Bekes, Peter / Frederking, Volker (Hrsg.): Literatur des 20. Jahrhunderts. Ein multimediales Zusatzangebot. CD-ROM zu der Reihe »Texte.Medien«. Schroedel Verlag, Hannover 2001
- Bekes, Peter / Frederking, Volker (Hrsg.): Literatur des 20. Jahrhunderts. Eine Textsammlung für den Deutschunterricht in der Oberstufe. Anthologie zu der Reihe »Texte.Medien«. Schroedel Verlag, Hannover 2000
- Belach, Helga / Bock, Hans-Michael (Hrsg.): Emil und die Detektive. Drehbuch von Billie Wilder frei nach dem Roman von Erich Kästner zu Gerhard Lamprechts Film von 1931. Verlag edition text + kritik, München 1998, S. 30
- Belgrad, Jürgen / Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen – literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1996
- Belgrad, Jürgen / Niesyto, Horst (Hrsg.): Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2001
- Berghoff, Matthias: Multimedia als neue Chance für den Deutschunterricht? Ernst Jandls »wien: hel-denplatz«. Ein Assoziations- und Interpretationsraum im Internet. Abstract 1996. Internetadresse: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/mberghof/jandl/index.html> (Stand 30.04.2003)
- Berndt, Elin-Birgit / Schmitz, Ulrich (Hrsg.): Neue Medien im Deutschunterricht. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (»OBST«), Heft 55, Oldenburg 1997
- Blatt, Inge: Lernziel »Medien-Schrift-Kompetenz« im Deutschunterricht. In: Witte, H. u.a. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Diskussionsforum Deutsch, Band 2. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2000, S. 215ff.

- Blattmann, Ekkehard / Frederking, Volker (Hrsg.): Deutschunterricht konkret. Band 1: Literatur und Medien. Festschrift für Prof. Dr. Theodor Karst. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2000
- Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2002
- Bogdal, Klaus-Michael: Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien. In: Bogdal, K.-M. / Korte, H.: Grundzüge der Literaturdidaktik. Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 2002, S. 13ff.
- Bolten, Jürgen: Die hermeneutische Spirale. Überlegungen zu einer integrativen Literaturtheorie. In: Poetica 17, Heft 3 und 4, Hamburg 1985
- Böttcher, Wolfgang / Hirsch jr., Eric Donald: Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums. In: Die Deutsche Schule, Heft 3/1999, S. 299ff.
- Clark, Paul / Freeman, Julian: Design. Prestel Verlag, München / London / New York 2000
- Cölfen, Hermann / Liebert, Wolf-Andreas / Storrer, Angelika (Hrsg.): Hypermedia und Wissenskonstruktion. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (>OBST<). Heft 63, Oldenburg 2001
- Culler, Jonathan: Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie. 5. Auflage, Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1999
- Debray, Christiane: Bewertungskriterien für Homepages. In: Praxis Deutsch, Heft 158. Erhard Friedrich Verlag, Seelze 1999, S. 55ff.
- Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Realschule. Inhalte und Fächer. Deutsch. In: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg. Stuttgart 1994
- Drosdowski, Günther u.a. (Hrsg.): Duden. Fremdwörterbuch. 6. Auflage, Duden Verlag, Mannheim 1997
- Eco, Umberto: Einführung in die Semiotik. Autorisierte deutsche Ausgabe von Jürgen Trabant. 8. Auflage. Wilhelm Fink Verlag (UTB), München 1994
- Edelmann, Walter: Lernpsychologie. 6. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim 2000
- Erlinger, Hans Dieter / Marci-Boehncke, Gudrun (Hrsg.): Deutschdidaktik und Medienerziehung. Kulturtechnik Medienkompetenz in Unterricht und Studium. KoPäd Verlag, München 1999
- Fausser, Peter / Fintelmann, Klaus J. / Flitner, Andreas (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. Beltz Verlag, Weinheim / Basel 1983
- Fingerhut, Karlheinz: Sind Gedichte gemalte Fensterscheiben? Die Begründung produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: Diskussion Deutsch, H. 139, S. 356-361
- Fingerhut, Karlheinz: L-E-S-E-N. Fachdidaktische Anmerkungen zum »produktiven Literaturunterricht« in Schule und Hochschule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Festschrift für Werner Schlotthaus zur Emeritierung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1997, S. 98-125
- Fingerhut, Karlheinz: Modellierung literarischer Texte. In: Witte, H. u.a. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2000a, S. 102
- Fingerhut, Karlheinz: »Man erblickt nur, was man schon weiß und versteht«. Über die Modellierung literarischer Texte für den »Erwerb sprachlicher und kultureller Kompetenzen«. In: Witte, H. u.a. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Diskussionsforum Deutsch, Band 2. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2000b, S. 98f.
- Fingerhut, Karlheinz: »Ich sahe mit betrachtendem Gemüte«. Symbolverstehensversuche in einem literaturdidaktischen Seminar. In: Belgrad, J. / Niesyto, H. (Hrsg.): Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2001, S. 197
- Fingerhut, Karlheinz: Fachdidaktisches Orientierungswissen. Reader zu einem fachdidaktischen Proseminar an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, WS 02/03 (unveröffentlicht)

- Fisgus, Christel / Kraft, Gertrud: *Hilf mir, es selbst zu tun. Montessori-Pädagogik in der Regelschule*. 7. Auflage, Donauwörth 2000
- Flehsig, Karl-Heinz: *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. Eichenzell 1996
- Förster, Jürgen: *Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen*. In: Bogdal, K.-M. / Korte, H. (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2002, S. 236f.
- Freinet, Célestine: *Erziehung ohne Zwang*. Stuttgart 1981
- Gans, Michael / Schäfer, Michael / Vogel, Harald: *Mediale Textwerkstatt zur Lyrik Rose Ausländers*. In: Gans, Michael / Jost, Roland / Vogel, Harald (Hrsg.): *»Wörter stellen mir nach / ich stelle sie vor«*. Dokumentation des Ludwigsburger Symposiums 2001 ›100 Jahre Rose Ausländer‹. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002e, S. 103ff.
- Gans, Michael / Vogel, Harald: *»Mediale Textwerkstatt Deutsch«*. Wege zu einer Hypermedia-Didaktik am Beispiel der poetischen Werkstatt Rose Ausländers. In: Gans, M. / Jost, R. / Vogel, H. (Hrsg.): *»Wörter stellen mir nach / ich stelle sie vor«*. Dokumentation des Ludwigsburger Symposiums 2001 ›100 Jahre Rose Ausländer‹. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002d, S. 104ff.
- Gans, Michael / Schäfer, Michael: *»Steinbruch der Wörter«*. Mediale Textwerkstatt zur Lyrik Rose Ausländers – ein Didaktischer Designprozess. In: Frederking, Volker / Josting, Petra (Hrsg.): *NN voraussichtlich Sommer 2003*
- Giesecke, Michael: *Sinnenwandel Sprachwandel Kulturwandel. Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft*. Frankfurt am Main 1992
- Gülich, Elisabeth / Raible, Wolfgang: *Linguistische Textmodelle. Grundlagen und Möglichkeiten*. München 1977
- Haas, Gerhard / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kaspar H.: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Basisartikel in Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*. Heft 123, Erhard Friedrich Verlag, Seelze 1994, S. 17
- Habermas, Jürgen: *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main 1968
- Habermas, Jürgen: *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. In: Habermas, J. / Luhmann, N. (Hrsg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt am Main 1971, S. 103
- Hannappel, Hans / Melenk, Hartmut: *Alltagssprache. Semantische Grundbegriffe und Analysebeispiele*. Unveränderter Nachdruck der 2. überarbeiteten Auflage von 1984. Wilhelm Fink Verlag, München 1990
- Häublein, Gernot: *Grobkonzeption zum Oldenbourg Schulbuch Verlag-Projekt ›CD-ROM-Lehr-/ Lernsoftware deutsch.de‹*. München 2001, S. 2 (nicht veröffentlicht)
- Hartmann, Peter: *Zum Begriff des sprachlichen Zeichens*. In: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*. Heft 21, 1968, S. 212f.
- Hassenstein, Friedrich: *Gedichte im Unterricht*. In: Lange, G / Neumann, K. / Ziesenis, W. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*. Band 2 Literaturdidaktik. 6. vollständig überarbeitete Auflage, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1998, S. 622
- Hausmann, Gottfried: *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Heidelberg 1959
- Hentrich, Johannes: *Sechs Phasen eines Online-Projekts. Studienbrief zu Screendesign und Webpublishing*. Redaktion: Kerstin Kohl. ITO / Tele-Akademie Furtwangen 2002, S. 14f.
- Hering, Jochen / Hövel, Peter (Hrsg.): *Immer noch der Zeit voraus. Kindheit, Schule und Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Freinetpädagogik*. Bremen 1996
- Hoffmann, Dieter: *Arbeitsbuch deutschsprachige Lyrik seit 1945*. A. Francke Verlag (UTB), Tübingen / Basel 1998

- Hüther, Jürgen / Schorb, Bernd / Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. KoPäd Verlag, München 1997
- Ingendahl, Werner: Erlernen einer »Medienkompetenz« im Deutschunterricht. In: Witte, H. u.a. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Diskussionsforum Deutsch, Band 2. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2000, S. 59ff.
- Jaegle, Dietmar (Hrsg.): Geschichte der deutschen Lyrik in Beispielen. Vom Mittelalter bis zum Zweiten Weltkrieg. CD-ROM, Reclam Verlag, Stuttgart, 1996
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. 5. völlig überarbeitete Auflage. Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin 2002
- Jourdain, Robert : Das wohltemperierte Gehirn. Wie Musik im Kopf entsteht und wirkt. Heidelberg / Berlin 1998
- Kaiser, Arnim / Kaiser, Ruth: Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. 7.Auflage. Cornelsen Scriptor Verlag, Frankfurt a.M. 1994
- Kaiser, Wolfgang: Das sprachliche Kunstwerk. Eine Einführung in die Literaturwissenschaft. 16. Auflage, Bern / München 1973
- Kammler, Clemens: Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2000
- Kepser, Matthis / Meisch, Rainer: Hypertext im Deutschunterricht. Handreichung der Zentralstelle für Computer im Unterricht. Augsburg 1998, S. 14
- Kepser, Matthis: Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts. Dissertation. D-Punkt Verlag, Bad Krozingen 1999
- Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule. Neuauflage, München 1950
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Beltz Verlag, Weinheim / Basel 1985, S. 215ff.
- Klingberg, Lothar: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin 1989
- Knopp, Guido: Titel: Die große Flucht. Das Schicksal der Vertriebenen. München, 2001
- Kügler, Hans: Die bevormundete Literatur. Zur Entwicklung und Kritik der Literaturdidaktik. In: Belgrad, J. / Melenk, H. (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1996, S. 10ff
- Landow, George P.: Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology. Baltimore, 1992, S. 121ff.. In: Kuhlen, Rainer: Hypertext. Ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank. Berlin u.a. 1991
- Lange, Günter / Neumann, Karl / Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Grundlagen, Sprachdidaktik, Mediendidaktik. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1998
- Lange, Günter / Neumann, Karl / Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literaturdidaktik. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1998
- Linke, Angelika / Nussbaumer, Markus / Portmann Paul R.: Studienbuch Linguistik. 3. unveränderte Auflage, herausgegeben von Henne, H. / Sitta, H. / Wiegand, H. E.. Niemayer Verlag, Tübingen 1996
- Maiwald, Klaus: Hypertext unter medialen, kulturellen und deutschdidaktischen Aspekten. In: Didaktik Deutsch, Heft 11. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2001, S. 39ff.
- Mause, Doris: Literatur des 20. Jahrhunderts multimedial. In : Praxis Deutsch. Heft 165, Erhard Friedrich Verlag, Seelze 2001, S. 65
- Mersch, Dieter (Hrsg.): Zeichen über Zeichen. Texte zur Semiotik von Peirce bis Eco und Derrida. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1998

- Metzger, Klaus: Handlungsorientierter Umgang mit Medien im Deutschunterricht. Didaktische Voraussetzungen; Modelle und Projekte. Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin 2001
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Band I: Theorieband. 4. Auflage. Cornelsen Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1991
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Band II: Praxisband. 3. Auflage. Cornelsen Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1990
- Montessori, Maria: Kinder sind anders. Il segreto dell'infanzia. Frankfurt am Main u.a. 1952
- Müller-Michaels, Harro: Der Einsatz von Medien im Deutschunterricht. In: Boueke, D. (Hrsg.): Deutschunterricht in der Diskussion. Paderborn 1974, S. 71
- Muth, J.: Beurteilungs- und Auswahlkriterien für Unterrichtsmedien. In: Hüther, J. / Knoll J.H. (Hrsg.): Medienpädagogik. München, 1976 – Peterßen, W.H.: Handbuch Unterrichtsplanung. München 1992
- Ossner, Jacob / Rosebrock, Cornelia / Pieper, Irene (Hrsg.): Interpretationen & Modelle für den Deutschunterricht. CD-ROM. Cornelsen Verlag, Berlin 2002
- Oxford Advanced Learner's Dictionary Of Current English. 4. Auflage, Oxford et al 1989
- Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.): Gedichte im Unterricht – einmal anders. Praxisbericht mit vielen Anregungen für das 5. bis 10. Schuljahr. 2. Auflage. Oldenbourg Verlag, München 1995
- Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon. München, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH 1999, S. 263 f.
- Pross, Harry / Beth, Hanno: Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Stuttgart 1976, S. 109ff.
- Roth, Gerhard: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt am Main 1992
- Rupp, Gerhard: Reader für Magister- und Staatsexamensprüfungen. Düsseldorf 2002, S. 30ff. URL: <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/germ5/examen/examensreader.pdf> (Stand 18.05.2003)
- Schäfer, Michael: Informatische Aspekte einer Medialen Textwerkstatt Deutsch. In: In: Gans, M. / Jost, R. / Vogel, H. (Hrsg.): »Wörter stellen mir nach, ich stelle sie vor« Dokumentation des Ludwigsburger Symposiums ›100 Jahre Rose Ausländer‹. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002, S. 128f.
- Schaub, Horst / Zenke, Karl G.: Wörterbuch Pädagogik. 5. Auflage. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2002
- Schindler, Frank: Verbundsysteme: Integrativer Deutschunterricht und fächerübergreifendes Lernen. In: Bogdal, K.-M. / Korte, H. (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2002, S. 272
- Schmidt, Siegfried J.: Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Neuausgabe, Frankfurt am Main 1991, S. 12ff.
- Schmidt, Siegfried J.: Konstruktivismus in der Medienforschung. Konzepte, Kritiken, Konsequenzen. In: Merten, K. / Schmidt, S.J. / Weischenberg, S. (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen 1994, S. 592ff.
- Schulmeister, Rolf: Didaktische Aspekte hypermedialer Lernsysteme. Lernvoraussetzungen, kognitive Re-Interpretation und Interaktion. In: Kammerl, R. (Hrsg.): Computerunterstütztes Lernen. Oldenbourg Verlag, München / Wien 2000, S. 47
- Schutte, Jürgen: Einführung in die Literaturinterpretation. Stuttgart 1990
- Spinner, Kaspar H.: Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I. 4. Auflage. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2000
- Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal, K.-M. / Korte, H. (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 2002, S. 247ff.

- Ulrich, Anna Katharina: Spracherprobungen für Kinder. In: Manz, Hans: Die Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige. 4. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim / Basel 1996
- Ulshöfer, Robert: Methodik des Deutschunterrichts 2. Mittelstufe I. 8. Auflage, Stuttgart 1970, S. 154ff.
- Vogt, Jochen: Grundlagen des Textverstehens und der Interpretation. In: Bauer, K. W. (Hrsg.): Grundkurs Literatur- und Medienwissenschaft. Primarstufe. 3. überarbeitete und erweiterte Neuauflage, Wilhelm Fink Verlag, München 1998
- Vogt, Jochen: Einladung zur Literaturwissenschaft. Mit einem Hypertext-Vertiefungsprogramm im Internet. 2. durchgesehene und aktualisierte Auflage. München 2001
- Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur. In: Lange, G / Neumann, K. / Ziesenis, W. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 2 Literaturdidaktik. 6. vollständig überarbeitete Auflage, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1998, S. 495f.
- Warnke, Martin: Text und Technik. In: Witte, H. u.a. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2000, S. 160ff.
- Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 9. unveränderte Auflage, Verlag Hans Huber, Bern / Göttingen / Toronto / Seattle 1996
- Weidenmann, Bernd: Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In: Issing, L.J. / Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Psychologie-Verlagsunion, Weinheim 1995
- Werlen, E.: Theorie und Praxis eines integrativen Deutschunterrichts. In: Der Deutschunterricht 48, S. 7 (zitiert nach: Schindler, Frank: Verbundsysteme: Integrativer Deutschunterricht und fächerübergreifendes Lernen. In: Bogdal, K.-M. / Korte, H. (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2002, S. 272
- Wermke, Jutta: Obligatorisch und flexibel. Zur Individualisierung von medienerzieherischen Curricula. In: Klotz, Peter u.a. (Hrsg.): Didaktik Deutsch, Sonderheft. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1998, S. 76ff.
- Wermke, Jutta: Literatur- und Medienunterricht. In: Bogdal, K.-M. / Korte, H. (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2002, S. 93f.
- Willenberg, Heiner: Kompetenzen brauchen Wissen. Teilkompetenzen beim Lesen und Verstehen. In: Witte, H. u.a. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Diskussionsforum Deutsch, Band 2. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2000, S. 69, 77
- Witte, Hansjörg u.a. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Germanistentag des Fachverbandes Deutsch im Deutschen Germanistenverband e.V. in Zusammenarbeit mit der Universität Lüneburg. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2000
- Wittern, Jörn: Mediendidaktik. Band 1. Opladen 1975, S. 57ff.
- Ziesenis, Werner: Medientheorie, Mediendidaktik und Deutschunterricht. In: Lange, G. / Neumann, K. / Ziesenis, W. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 1: Grundlagen, Sprachdidaktik, Mediendidaktik. 6. vollständig überarbeitete Auflage, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1998, S. 362

## **7.5 Literatur zum Didactic Design Process**

- Clark, Richard E.: Media will never influence learning. In: Education Technology Research & Development. Heft 42, Bloomington 1994, S. 21-29
- Dick, Egon: Multimediale Lernprogramme und telematische Lernarrangements. Einführung in die didaktische Gestaltung. Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2000



- Haas-Rietschel, Helga: Pippi Langstrumpf lebt. Von Kindern als Sachensuchern und einer klassenlosen Schule. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. Heft 3. Frankfurt am Main 2002, S. 30
- Hentrich, Johannes: Sechs Phasen eines Online-Projekts. Studienbrief zu Screendesign und Webpublishing. Redaktion: Kerstin Kohl. ITO / Tele-Akademie Furtwangen 2002
- Hentrich, Johannes / Kohl, Kerstin: ›Von Print zu Multimedia‹. Studienbrief zu Screendesign und Webpublishing. Redaktion: Kerstin Kohl. ITO / Tele-Akademie Furtwangen 2002
- Kammerl, Rudolf (Hrsg.): Computerunterstütztes Lernen. Oldenbourg Verlag, München / Wien 2000
- Katz, Alan: Einführung in die Objektorientierte Programmierung. Übersetzung von Wingerter, Roland. dBASE Journal Nr. 1.2002 (pdf-file: <http://www.dbase-journal.de/oop1.pdf>, Stand 26.04.2003)
- Kerres, Michael: Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Oldenbourg Verlag, München / Wien 2001
- Knödler, Gert: Pädagogische Qualitätsentwicklung an Schulen: ja! Aber wie? Neues Steuerungsmodell zwischen Bildungspolitik, Kultusverwaltung und Schule notwendig. In: Bildung und Wissenschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. Heft 3 vom 20.03.2002, Ludwigsburg, S. 4ff.
- Kozma, Robert B.: Will media influence learning? Reframing the debate. In: Education Technology Research & Development. Heft 42, Bloomington 1994, S. 7-19
- Langenscheidts Fremdwörterbuch. 2002, URL <http://www.langenscheidt.aol.de> (seit März 2003 offline)
- Lind, Georg: PISA – kritische Fragen sind nötig. Aufarbeitung der Ergebnisse gelingt nur, wenn Studie selbst hinterfragt wird. In: Bildung und Wissenschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. Heft 3 vom 20. März 2002. Ludwigsburg 2002, S. 19
- Monaco, James: Film und Neue Medien. Lexikon der Fachbegriffe. Deutsche Fassung von Hans-Michael Bock. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 2000
- Monaco, James: Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Neuen Medien. Deutsche Fassung herausgegeben von Hans-Michael Bock. 3. Auflage. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 2001
- PhilLex, Lexikon der Philosophie. 2002, URL <http://www.phillex.de/objekt.htm> (Stand 25.04.2003)
- Schenk, Birgit: E-learning? – Was ist das? In: Bildung und Wissenschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. Heft 5 vom 15.05.2002. Ludwigsburg 2002, S. 8f.
- Schnieders, Christian: Internet. DuMont Verlag, Köln 2000
- Schroeder, Ulrik: PTAH – Validation driven design. presented at IDPT 2000, Dallas, TX, USA, June 2000 (Abstract: <http://www.ph-ludwigsburg.de/mathematik/personal/schroeder/paper/IDPT2000-idpt2000final.pdf>, Stand 30.04.2003)
- Schwarzer, Ralf (Hrsg.): Multimedia und Telelearning. Lernen im Cyberspace. Campus Verlag, Frankfurt am Main / New York 1998
- Sweller, John.: Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. In: Learning and Instruction, Heft 4. Oxford 1994, S. 295-312.
- Todesco, Rolf: ›Hyperbibliothek‹. URL: <http://www.hyperkommunikation.ch/lexikon/entitaet.htm> (Stand 25.04.2003)
- Velter, Peter: Scribblen. Praxiskapitel im Studienbrief ›Screendesign und Webpublishing‹ des ITO-Projekts (Information Technology Online) unterstützt von der Tele-Akademie Fachhochschule Furtwangen 2002
- Vossen, Gottfried: Datenbankmodelle, Datenbanksprachen und Datenbankmanagementsysteme. München 2000
- Wermke, Jutta: Obligatorisch und flexibel. Zur Individualisierung von medienerzieherischen Curricula. In: Klotz, Peter u.a. (Hrsg.): Didaktik Deutsch. Sonderheft 1998. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1998, S. 77

## Personenregister

- Abraham Ulf, 291  
 Abs Hans Jörg, 291  
 Adriani Götz, 89, 290  
 Ausländer Rose, 1, 5, ... 287f.  
 Bach Johann-Sebastian, 90ff.  
 Bacon Francis, 84f., 290  
 Bauer Karl W., 291  
 Beavin Janet H., 295  
 Behre Maria, 110f., 288  
 Beil Claudia, 280, 288  
 Bekes Peter, 119, 153ff., 162, 291  
 Belach Helga, 208, 291  
 Belgrad Jürgen, 291  
 Benn Gottfried, 80  
 Berghoff Matthias, 152ff., 291, 301, 309  
 Berndt Elin-Birgit, 291  
 Beth Hanno, 295  
 Blatt Inge, 113, 143, 291  
 Blattmann Ekkehard, 291  
 Bobrowski Johannes, 80  
 Bock Hans-Michael, 208, 291  
 Bogdal Klaus-Michael, 132, 182, 291  
 Bolten Jürgen, 101f., 291  
 Bosch Hieronymus, 86  
 Böttcher Wolfgang, 292, 300  
 Bower Kathrin Maria, 279, 288  
 Braun Bernd, 6  
 Braun Helmut, 4, 11, 28, 30, 50, 55f., 61f., 65, 67, 69, 72f., 78, 81f., 93f., 106, 287ff.  
 Brecht Bertolt, 80, 147  
 Brehm-Klotz Christiane, 7, 113, 158, 161, 175ff., 293, 306  
 Brunner Constantin, 65ff., 95, 290  
 Burdorf Dieter, 290  
 Celan Paul, 14, 48f., 78, 80ff., 133, 147, 258f. 288  
 Chagall Marc, 88  
 Clark Paul, 285, 292  
 Clark Richard E., 296  
 Cölfen Hermann, 292  
 Culler Jonathan, 290, 292  
 Cummings E.E., 80  
 Dalí Salvador, 16  
 Debray Christiane, 149, 292  
 Delaunay Robert, 90  
 Dick Egon, 134, 227, 296  
 Domhan Michael, 6  
 Drosdowski Günther, 172, 292  
 Eco Umberto, 292  
 Edelmann Walter, 118, 292  
 Eich Günter, 80  
 Eliot T.S., 80  
 Erlinger Hans Dieter, 292  
 Fauser Peter, 144, 292  
 Feininger Lionel, 88  
 Fingerhut Karlheinz, 5, 100f., 107, 115, 118f., 124f., 220, 248, 292, 300, 306  
 Finkel Eugenia, 21  
 Fintelmann Klaus J., 144, 292  
 Firges Jean, 63, 83, 289f.  
 Fisgus Christel, 292  
 Flehsig Karl-Heinz, 184, 292  
 Flitner Andreas, 144, 292  
 Förster Jürgen, 292  
 Frederking Volker, 119, 162, 291  
 Freeman Julian, 292  
 Freinet Célestine, 144, 292  
 Freud, Sigmund, 66  
 Friedlein Curt, 67, 290  
 Gans Angela, 6  
 Gans Christoph, 6  
 Gans Gerhard, 6, 310  
 Gans Michael, 1, 6, 17, 20, 21, 27f., 32, 60, 63, 68, 75, 80, 84ff., 106, 111, 127, 139, 158, 165, 168ff., 173ff., 187, 189f., 193, 196f. 200, 202, 204, 206, 213, 218, 220ff., 230f., 233f., 241ff., 255f., 256f., 259f., 261ff., 272ff., 289f., 292f., 305, 310  
 Gans Roswitha, 6, 310  
 Gärtner Kurt, 148  
 Gates Bill, 117  
 Geist Werner, 6  
 Giesecke Michael, 293  
 Götte Matthias, 80  
 Goya Francisco de, 85ff., 89, 139, 196ff., 230f., 254ff.  
 Grieshaber HAP, 14, 80  
 Gross, Valentin, 5, 237  
 Grimm Jacob, 148, 290  
 Grimm Wilhelm, 148, 290  
 Gülich Elisabeth, 293  
 Gutenberg Johannes, 156  
 Haas Gerhard, 124, 293  
 Haas-Rietschel Helga, 296  
 Habermas Jürgen, 101, 293  
 Hainz Martin A., 83, 279, 289  
 Hamburger Käte, 290  
 Hannappel Hans, 293  
 Hartmann Peter, 293  
 Hassenstein Friedrich, 102f., 116, 133, 293  
 Häublein Gernot, 149ff., 293  
 Hausmann Gottfried, 293  
 Hecht Helios, 28  
 Heine Heinrich, 31, 80  
 Heitner Adolf, 50  
 Helfrich Cilly, 61, 63, 289  
 Hentrich Johannes, 184, 229f., 293, 296  
 Hergott Fabrice, 89, 290  
 Hering Jochen, 144, 293  
 Hirsch jr. Eric Donald, 292, 300  
 Hoffmann Dieter, 293  
 Hölderlin Friedrich, 31, 48f., 80  
 Hövel Peter, 144, 293  
 Huchel Peter, 80  
 Hundertwasser Friedensreich, 14  
 Hütter Jürgen, 113, 158, 161, 175ff., 293, 305  
 Ingendahl Werner, 113, 125, 293  
 Ivanytska Maria, 5, 38, 290  
 Jackson Don D., 295  
 Jaegle Dietmar, 293  
 Jandl Ernst, 152, 198  
 Jank Werner, 101, 115ff., 125, 182, 185, 209, 211ff., 225, 241ff., 286, 296, 301ff.  
 Janss Edwin, 85  
 Jukostra Peter, 23, 33, 35, 63, 288  
 Jost Roland, 2, 5, 20, 27, 174, 289, 292  
 Jourdain Robert, 293  
 Kafka Franz, 31, 48f., 80, 146  
 Kaiser Arnim, 141, 182, 293  
 Kaiser Ruth, 141, 182, 293  
 Kaiser Wolfgang, 294  
 Kammerl Rudolf, 161, 182, 296  
 Kammler Clemens, 294  
 Kandinsky Wassily, 88ff.  
 Kaschnitz Marie-Luise, 80  
 Kästner Erich, (210), 291  
 Katz Alan, 296  
 Kepser Matthis, 99, 113, 128f., 136ff., 143, 145f., 149, 156f., 168, 294, 303  
 Kerres Michael, 115, 117, 120, 124, 127ff., 137f., 141f., 159ff., 176f., 183, 191f., 207, 296, 302ff., 309  
 Kerschensteiner Georg, 143, 294  
 Kettner Friedrich, 65  
 Kiefer Anselm, 147

- Kittner Alfred, 73, 81  
 Klafki Wolfgang, 131, 195, 225ff., 294  
 Klepser Kerstin, 90, 289  
 Klingberg Lothar, 185, 294, 301  
 Klotz Peter, 297  
 Knödler Gert, 284, 296  
 Knopp Guido, 140, 294  
 Knörrich Otto, 290  
 Köhl Gabriele, 17, 20, 27, 57f., 85, 106f., 255f., 279, 289  
 Kohl Kerstin, 5, 184, 229f., 296  
 Korte Hermann, 291  
 Kozma Robert B., 285, 296  
 Kraft Gertrud, 292  
 Kristensson Jutta, 289  
 Kügler Hans, 294  
 Kunert Günter, 80  
 Kwiatkowski Gerhard, 290  
 Landow George P., 294  
 Lange Günter, 294  
 Lasker-Schüler Else, 80  
 Lehmann Annette Jael, 43f., 289  
 Leiris Michael, 87, 290  
 Liebert Wolf-Andreas, 291  
 Lind Georg, 283, 297  
 Link Jürgen, 112, 289  
 Linke Angelika, 294, 309  
 Löthe Herbert, 5  
 Maiwald Klaus, 128, 294  
 Marci-Boehncke Gudrun, 292  
 Margul-Sperber Alfred, 81  
 Mause Doris, 153, 293  
 Melenk Hartmut, 291  
 Menzel Wolfgang, 124, 293  
 Mersch Dieter, 294  
 Metzger Klaus, 294  
 Meyer Hilbert, 101, 115ff., 125, 182, 185, 209, 211ff., 225, 241ff., 284, 286, 293f., 301ff., 308  
 Monaco James, 208ff., 217, 238f., 265, 297, 309  
 Montessori Maria, 144, 294  
 Moore Marianne, 78, 80, 82  
 Müller-Michaels Harro, 294  
 Muth Jürgen, 294  
 Neruda Pablo, 82  
 Neumann Karl, 294  
 Niesyto Horst, 291  
 Nussbaumer Markus, 294, 309  
 Ossner Jacob, 155, 294  
 Payrhuber Franz-Josef, 295  
 Pfaff Harald, 149  
 Peterßen Wilhelm H., 295  
 Pieper Irene, 294  
 Platon, 65ff., 95  
 Portmann Paul R., 294, 309  
 Pross Harry, 295  
 Raible Wolfgang, 293  
 Ratjen Ursula, 50  
 Rifke Scherzer Kathi Etie, 73  
 Rilke Rainer Maria, 31, 80  
 Roland Ingrid, 6  
 Romano Emanuel, 20  
 Rosebrock Cornelia, 294  
 Roth Gerhard, 295  
 Rubitzko Thomas, 6, 279  
 Rupp Gerhard, 116, 295  
 Rychlo Peter, 5, 76, 289ff.  
 Sachs Nelly, 80  
 Schäfer Michael, 5, 9, 125, 157f., 175, 177, 183, 186, 188, 198, 200ff., 207, 225, 235, 239ff., 247ff., 254, 277, 280, 292f., 295, 304  
 Schaub Horst, 126f., 131, 246ff., 295, 303, 306  
 Schenk Birgit, 285, 297, 301  
 Scherzer Max, 11, 72  
 Scherzer Sigmund Süssi, 62, 72, 75, 95  
 Schindler Frank, 135f., 139f., 295  
 Schmidt Arno, 128  
 Schmidt Siegfried J., 295  
 Schmitz Ulrich, 291  
 Schnieders Christian, 297, 304, 308  
 Schoeps Julius H., 291, 300  
 Schorb Bernd, 7, 113, 158, 161, 175ff., 293, 307  
 Schroeder Ulrik, 5, 115, 297  
 Schulmeister Rolf, 161, 295  
 Schutte Jürgen, 295  
 Schwarzer Ralf, 297  
 Spinner Kaspar H., 60, 107ff., 115f., 124, 130, 132, 141, 225, 250, 293, 295, 307, 309  
 Spinoza Benedikt, 65ff., 95  
 Stolte Heinz, 67, 291  
 Storrer Angelika, 292  
 Sweller John, 261, 297  
 Todesco Ralf, 297, 301  
 Trakl Georg, 31, 48f., 80  
 Ulrich Anna Katharina, 109, 295  
 Ulshöfer Robert, 295  
 Ungaretti Giuseppe, 82  
 van Gogh Vincent, 84f., (257)  
 Velásquez Diego, 86  
 Velter Peter, 232, 297  
 Vogel Harald, 2, 5, 11, 20, 27f., 33f., 60, 63, 68, 75, 80, 84, 111, 127, 174, 190f., 196, 289f., 292f., 304, 309f.  
 Vogt Jochen, 100ff., 152, 158, 295  
 von Droste-Hülshoff Annette, 80  
 von Goethe Johann Wolfgang, 31, 48f., 80  
 von Held Kristina, 64, 290  
 von Wilpert Gero, 291, 302, 307  
 Vorländer Karl, 67, 291  
 Vossen Gottfried, 297, 302  
 Waldmann Günter, 132, 295  
 Wallace Stevens, 80  
 Wallmann Jürgen P., 39  
 Warnke Martin, 295  
 Waterhouse Peter, 155  
 Watzlawick Paul, 295  
 Weingarten Rüdiger, 149  
 Weisedel Wilhelm, 67, 291  
 Weidenmann Bernd, 295, 306  
 Weissglas Immanuel, 81  
 Werlen Erika, 135, 296  
 Wermke Jutta, 134, 284, 296f.  
 Wiedemann Barbara, 81  
 Wilder Billie, (209), 291  
 Willenberg Heiner, 133, 296  
 Winkler Markus, 5  
 Witte Hansjörg, 296  
 Wittern Jörn, 296  
 Wuchterl Kurt, 67, 291  
 Zenke Karl G., 126f., 131, 246ff., 295, 302, 305  
 Ziesenis Werner, 140, 158, 167, 294, 296

## Glossar

- Anforderung: 1. im Rahmen des DDP an die am Entwicklungsprozess Beteiligten. 2. bezogen auf ein zu implementierendes LLA. Beschreiben ›Soll-Werte‹ des zu realisierenden Produkts, die während der Validierung modifiziert und während der Evaluation des Endprodukts mit den ›Ist-Werten‹ (›Leistungen‹) verglichen werden. 240, 247f.
- Anforderungsprofil: Summe der erforderlichen Kompetenzen des am DDP beteiligten Entwicklers. Neben seiner genuinen fachlichen Qualifikation als Domänenexperte ergeben sich im ›Grenzbereich‹ der Kooperation zusätzliche Anforderungen, die Grundlage für eine sinnvolle Zusammenarbeit sind. Erfüllen die Experten die Anforderungen, verfügen sie über das notwendige ›Qualifikationsprofil. 240f., 247
- aphoristischer Sprachstil: charakteristisch für Rose Ausländers Spätwerk (ab ca. 1977), bei dem in prägnanter Form eine intersubjektive Repräsentanz des Textes angestrebt wird. 40, 56, 60
- Arrangement: Anordnung bzw. eine unter bestimmten Gesichtspunkten gestaltete Zusammenstellung von einzelnen Komponenten. 8, 154f., 172
- Arrangeur: Mitglied des Entwicklerteams im DDP. 173
- Artefakte: Im Rahmen des Didactic Design Process entwickelte bzw. modifizierte Instrumente zur Beschreibung und (Teil-) Realisierung computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements (z.B. Didaktisches Drehbuch, Prototypen, Skizzen). 8, 179, 247, 253
- ästhetische Wahrnehmung: Fähigkeit, Gesehenes über Andeutungen, Analogien und Korrespondenzen so mit Bedeutung zu begaben, dass im Angeschauten eine dort gar nicht vorhandene ›zweite Bedeutung‹ entsteht (Vgl. FINGERHUT 2001, S. 197). 107
- Aufgaben: Beschreiben als Entitätstyp Handlungsangebote oder Arbeitshinweise im Didaktischen Drehbuch, die je nach Verbindlichkeitsgrad von den Lernenden bearbeitet werden können oder müssen. 213
- Austausch: Gestaltungsmerkmal Rose Ausländers, bei dem sie Silben, Wörter, Wendungen, Verse oder Strophen durch andere ersetzte. 57f.
- autobiographische Äußerungen: in Briefen, Essays, Interviews, Kurzprosa und Gedichten bezieht sie sich auf persönliche Erlebnisse, Erkenntnisse oder Erfahrungen. 11, 47ff., 60f.
- autotypische Gestaltungsmerkmale: Auffälligkeiten des Schreibens (stilistisch, semantisch, syntaktisch, morphologisch etc.) bzw. des Überarbeitens eines literarischen Textes nach bestimmten Kriterien, die für den Verfasser charakteristisch sind. 27, 57f., 60, 105, 109, 169, 195
- Bildungsstandards: enthalten Leitgedanken zu einem speziellen Fach oder zu einer Fächergruppe, Zielformulierungen und Inhalte sowie Musteraufgaben zur Evaluation von Schülerleistung und Unterrichtsqualität. Sie beschreiben verbindliche Zielvorgaben der fachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie der überfachlichen – also methodischen, sozialen und personalen – Kompetenzen (Vgl. BÖTTCHER / HIRSCH 1999 und die Internetseiten: <http://www.kmk.org/doc/beschl/standards.pdf> und <http://www.bildungsstandards-bw.de/> Stand 18.05.2003). 248
- Bukowina (›Buchenland‹): ›Kronland‹ während der österreichisch-ungarischen Monarchie, heute gehört der nördliche Teil zur Ukraine, der südliche zu Rumänien. 7, 22, 25, 72, 74, 78, 95
- Bukowina-Institut: Einrichtung der Stadt Augsburg und des Regierungsbezirks Schwaben (Bayern), der mit der Bukowina (Ukraine bzw. Rumänien) partnerschaftlich verbunden ist. 6
- Bukowina-Zentrum: Einrichtung der Universität Czernowitz, unterstützt vom Bundesland Kärnten (Österreich), dem Deutschen Akademischen Auslandsdienst (DAAD) und dem Goethe-Institut Kiew. 6
- Chassidismus: mystisch-religiöse Bewegung, um die Mitte des 18. Jahrhunderts in Galizien und Podolien entstanden. Grundlehre ist die pantheistische Annahme, dass Gott die gesamte Schöpfung, auch die Materie, durchdringt. Durch Konzentration auf das Wesenhafte der Dinge gelangt der Mensch zur absoluten Einheit mit Gott (Vgl. SCHOEPS 2000, S. 163). 63, 95
- computerunterstütztes Lehr-Lern-Arrangement: didaktisch motivierte Zusammenstellung von Materialien und Handlungsimpulsen für eine Lehr-Lernsituation, in der Lernende und Lehrende zielorientiert in einem wechselseitigen Prozess von Lernhandlungen und unterstützenden Lehrhandlungen zu Ergebnis-

- sen kommen. Dabei werden Teile des Arrangements in digitalisierter Form angeboten um Lehr-Lernhandlungen zu unterstützen. 8, 9, 98f., 123, 130, 137, 142f., 159, 172ff., 195, 203, 210, 250, 252, 254, 273
- Content Design: Gesamtkomposition von Informationen auf einer Website, die sich um ein gemeinsames Thema gruppieren. 184
- cooperative working: »kooperatives Arbeiten« – Art und Weise, wie Personen miteinander in Gruppen arbeiten und dabei die Möglichkeiten des Computers nutzen (Netzwerkanschlüsse, Software, Hardware, Dienstleistungen und Technik – Vgl. BERGHOFF 1996). 153
- Czernowitz (Tscherniwtsi): Geburtsstadt Rose Ausländers und Hauptstadt der Bukowina. Heute Gebietshauptstadt in der Westukraine. 5, 7, 21, 61, 65, 72, 74f., 81, 92, 95
- Czernowitzer Ghetto: Von Oktober 1941 bis Januar 1942 wurde das alte Judenviertel der Stadt von den einmarschierten SS-Truppen zum Ghetto erklärt. Von den Czernowitzer Juden wurden 45 000 nach Transnistrien deportiert. 20, 36, 48, 71, 75
- Dialektische Didaktik: KLINGBERG (1986) versuchte das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden im Unterrichtsprozess zu klären und ging davon aus, dass Lehren und Lernen in einem »dialektischen Verhältnis« zueinander stehen. Das Prinzip der Entwicklung treibt danach den Unterrichtsprozess voran. Im Mittelpunkt der Prozessdialektik steht die Dialektik von *Führung und Selbsttätigkeit*. Sie ergibt sich aus dem Widerspruch zwischen dem »aus der Logik des Lehrens resultierende[n] Erfordernis der führenden Rolle der Lehrenden auf der einen und dem aus der Logik des Aneignungsprozesses resultierenden Erfordernis zur Aktivität und schöpferischen Selbsttätigkeit der Lernenden auf der anderen Seite.« (Vgl. JANK / MEYER 2002, S. 248ff.). 121
- Didactic Design Process: (DDP): Bezeichnung für die kooperative Entwicklung computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements. 3, 9, 172, 178ff., 186ff., 279
- Didactic Storyboard: (DSB): Weiterentwicklung des Didaktischen Drehbuchs. Instrument zur textuellen Beschreibung von Lehr-Lernhandlungen und Lehr-Lernmaterialien für ein computerunterstütztes Lehr-Lern-Arrangement. 8, 9, 178, 206, 239ff., 253, 275, 279, 287
- didaktische Unschärfe: unterrichtliches Handeln ist nur begrenzt plan- und analysierbar, weil unkalkulierbare Größen den stattfindenden Prozess beeinflussen. Handlungsorientierte Planung nimmt die Dynamik von Unterricht insoweit in ihr Kalkül auf, als dass sie den Handelnden zusätzliches Interaktionspotential und dem behandelten Gegenstand zusätzliches didaktisches Potential unterstellt (Vgl. Abb. 3.3.1.30). 118, 122f., 168, 203
- Didaktisches Design: betrifft Planung, Durchführung und Nachbereitung eines medialen Lernangebots. 184f.
- Didaktisches Drehbuch: textuelles Instrument des DDP zur Fixierung von Ideen und zur didaktisch-methodischen Modellierung von Handlungsabläufen für ein computerunterstütztes Lehr-Lern-Arrangement. Es dokumentiert den Entwicklungsprozess (DDP), dient der Kommunikation im Entwicklerteam und unterstützt die Validierung der Konzeption. Wurde weiterentwickelt zum »Didactic Storyboard« (DSB). 8, 178, 207ff., 220ff., 238, 273, 281
- Domänenexperten: Fachleute unterschiedlicher Disziplinen (»Domänen«), die im Didactic Design Process an der Entwicklung computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements beteiligt sind (z.B. Fachdidaktiker, Bildungsinformatiker, Didaktischer Designer etc.). 160, 166
- Drehbuchsequenz: Ausgehend von einer Drehbuchskizze wurden Teile eines Didaktischen Drehbuchs weiterentwickelt. Meist entsprach die Beschreibung einer Drehbuchsequenz dem Inhalt einer »Lernsequenz«. 178, 220, 223, 225, 253, 260ff.
- Drehbuchskizze: Bereits zu Beginn der Modellierung eines LLA wurden Zielsetzungen, Ideen zur Methodik, ausgewählte Materialien etc. neben den konventionellen Notationen (z.B. handschriftliches Konzept auf Papier) in digitaler Form festgehalten. 178, 223f., 251, 253, 256ff.
- Düsseldorf: Rose Ausländer lebte ab 1965 in Düsseldorf, wo sie 1988 im Nelly-Sach-Haus starb. Im Heinrich-Heine-Institut der Stadt befindet sich auch ein Großteil ihres literarischen Nachlasses im Original. 6, 7, 11, 54, 88, 95

eLearning: wird zur Zeit als modisches Schlagwort für alles verwendet, das mit Computern und Lernen zu tun hat. Dabei ist e-learning weit mehr als die Fortsetzung üblicher Lernprozesse mit neuen Medien: Das Lernen am PC und im Internet bildet eigene Begriffe, Methoden und prägt eine neue Lernkultur (Vgl. SCHENK 2002, S. 8). 145

Engführung: Rückbezug auf den Ausgangstext in einem Lehr-Lern-Arrangement. 104, 129, 163

Entitäten: formaler Begriff für die Träger von Eigenschaften, die ein Beobachter vom Rest seiner Umwelt, also vom Milieu der Entität, unterscheidet und durch Bezeichnung mit (Eigen-)Namen als Identitäten auffasst. Beispiele: Werkzeug, Zeichenkörper, Signal. Die Abstraktion umfasst Dinge, Systeme, Mengen (z.B. Wald, Gesellschaft) und Hypostasierungen von Energie (z.B. Signale – Vgl. TODESCO, <http://www.hyperkommunikation.ch/lexikon/entitaet.htm>, Stand 17.04.2003). 178, 205f., 212ff.

Entitätentabelle: Handreichung für die Erstellung von Didaktischen Drehbüchern als separates HTML-Dokument u.a. zur Klärung der Entitätstypen bzw. einzelner Entitäten: z.B. durch Hinweise auf deren Präsentationsform im Medium, Anregungen für verschiedene mögliche Aufgabentypen in Bezug auf Textanalyse, -produktion etc.. 214ff.

Entitätstypen: Für das Didaktische Drehbuch wurden Entitäten mit vergleichbaren (»typischen«) Eigenschaften ausdifferenziert und als »Entitätstypen« in Merkmalsgruppen zusammengefasst (z.B. »Materialien«, »Aufgaben«, »Ergebnishypothesen«). Sie verliehen dem Didaktischen Drehbuch formale und inhaltliche Struktur. 178, 205, 212ff.

Entity-Relationship-Modelle (ERM): wurden in den 70er Jahren zur Modellierung von relationalen Datenbanken entwickelt. Seit Mitte der 80er Jahre werden sie in verschiedenen objektorientierten Methoden zur Modellierung verwendet. Das Modell beschreibt Daten bzw. Datentypen und ihre Beziehung zueinander (Vgl. u.a. VOSSEN 2000). 178, 197, 205f.

Entwicklerkommentare: protokollieren den Verlauf der Drehbuch-Entwicklung, haben damit eine wesentliche dokumentarische Funktion, bestimmen die Verständigung im Entwicklerteam und dienen zur möglichst exakten Beschreibung des Arrangements vor allem durch die Fachdidaktiker. 214

Ergänzung: Gestaltungsmerkmal Rose Ausländers, bei dem sie Silben, Wörter, Wendungen, Verse oder Strophen zum vorhandenen Text hinzufügte. 57f.

Ergebnishypothesen: »angenommene Artikulationen« der Lernenden durch die Bearbeitung der Aufgaben. 214

essentielle Lehr-Lernhandlungen: beschreiben vereinfacht, generalisierend, abstrakt und technologieunabhängig die eigentlichen antizipierten und/ oder intendierten Handlungen. 122, 241

Exemplarität: didaktisch qualifizierte und strukturierte Auswahl bzw. Reduktion von repräsentativen Unterrichtsinhalten. »Elementares« und »Fundamentales« muss am eindrucksvollen, fruchtbaren Beispiel gewonnen werden können. Zieldimension exemplarischen Lehrens und Lernens mit einem Lehr-Lern-Arrangement im Literaturunterricht ist die Übertragbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse auf den Umgang der Lernenden mit anderen Texten (Vgl. SCHAUB / ZENKE 2002, S. 198). 97, 131ff., 228, 255

exploratives Lernen: basiert auf dem menschlichen Neugiermotiv, das durch neue, überraschende, inkongruente oder komplexe Informationen bzw. Situationen aktiviert werden kann (Vgl. KERRES, S. 218). 163f.

Exposition: zeitliche Strukturierung von Lernangeboten, d.h. die schrittweise Präsentation von Lerninhalten (Vgl. KERRES, S. 199). 163

Fassung: Variante eines Textes, die einer Gedichtwerkstatt zugeordnet werden kann. 11, 18ff., 103

Fiktionalität (lat. »fictio«: Erdichtung, Erfindung) – fiktionaler Charakter von Literatur: Schilderung eines nicht wirklichen Sachverhalts in einer Weise, die ihn als wirklich suggeriert, ohne indessen einen nachprüfbaren Bezug zur außerdichterischen Wirklichkeit zu behaupten (Vgl. von WIPLERT, 1989, S. 298f.). 100

Fragmentblätter: Mit verschiedenen Schreibmaschinen tippte Rose Ausländer anhand ihrer Notizen konsistente Textentwürfe ab und sammelte meist mehrere Fragmente auf einem eng beschriebenen Blatt. 11, 16ff., 20

Freiheitsgrad (ursprünglich aus der Mechanik entliehener Begriff für die Möglichkeiten eines Systems, im Raum Bewegungen auszuführen): Metapher für »Spielräume« im DSB, die für das kreative Moment der Modellierung computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements möglichst groß bleiben sollten. Freiheitsgrade stehen somit den hierarchisierenden, strukturierenden oder systematisierenden Vorgaben gewissermaßen entgegen. 241

Frühwerk: Bezieht sich bei Rose Ausländer auf die Zeit bis ca. 1947. 7, 31

Funktionsprototypen: weitgehende Annäherung ausgewählter Bereiche des Lehr-Lern-Arrangements an das Endprodukt. Mit ihrer Hilfe werden spätere Programmfunktionalitäten simuliert. Funktionsprototypen sind ausschließlich für forschungsinterne Zwecke (im DDP) gedacht und noch keine Prototypen für die Hand des späteren Anwenders. Sie dienen der Überprüfung anderer Notationen (z.B. Didaktisches Drehbuch, Strukturprototyp), klären den programmiertechnischen Aufwand beim angestrebten Endprodukt und präzisieren u.a. die textuelle Modellierung im DSB. 238, 253, 277f., 280

Gabelsberger Stenogramm: Von Rose Ausländer verwendete Kürzelschrift. 13

Gedichtwerkstatt: Metapher für Texte, die als Fassungen einem Gedicht zuzuordnen sind und Veränderungen im lyrischen Gestaltungsprozess dokumentieren. 7, 11, 27, 29, 60, 103, 105, 107, 117, 169, 195, 228, 250

Gegenwartsbedeutung: die aktuelle (objektive bzw. subjektive) Relevanz des zu vermittelnden Inhalts für den Lebenskontext der Lernenden. 131

gestaltetes Entdecken: Lehr-Lernmaterialien werden Lernenden so präsentiert, dass sie interessegeleitet von einem bestimmten Ausgangspunkt aus »Entdeckungen« machen und früher oder später auf den Ausgangspunkt rückbeziehen können (Vgl. GANS / VOGEL 2002d, S. 108f.). 127

Gestaltungsmerkmale: Auffälligkeiten des Schreibens (stilistisch, semantisch, syntaktisch, morphologisch etc.) bzw. des Überarbeitens eines literarischen Textes nach bestimmten Kriterien. 11, 57ff., 117

gestaltungsorientierte Mediendidaktik: beschäftigt sich nach KERRES (2001) mit der professionellen Produktion von mediengestützten Lernangeboten und verfolgt dabei einen präskriptiven Ansatz der Lehr-Lernforschung. 97, 159ff.

gesteigerte Zeichenhaftigkeit: In der Folge zunehmender lyrischer Prägnanz erhalten einzelne Wörter im Gedichtzusammenhang mehrere »Sinndimensionen«. 107f.

Hadern mit Worten: konstituiert sich als dialektischer Grundgestus des Lebens, Denkens und Schreibens. Es zeigt sich in zahlreichen Texten Rose Ausländers als dialogischer Habitus im generierenden Prozess des Selbstgesprächs und im rezeptiven Angebot an den Leser. 45, 59

Handarbeit: »alle mit Hilfe des Körpers oder durch ihn ausgeführten materiellen Handlungen« (Vgl. JANK / MEYER 2002, S. 316). 121

Handlungsbegriff: Mit ihm ist es möglich, die didaktische Perspektive (beobachtbares Unterrichtsverhalten bzw. »Denkhandlungen«, vgl. JANK / MEYER 2002, S. 15) und die »SE-Perspektive« (»Aktionen«, »Operationen«, »Verhalten«, vgl. SCHÄFER 2003) zusammenzuführen. Lehrhandlungen können charakterisiert werden als situative, zielorientierte Unterstützung bzw. Beratung (»Führung«) der Lernenden durch Lehrende im unterrichtlichen Interaktionsprozess. Lernhandlungen werden durch Lehrhandlungen initiiert, motiviert, unterstützt oder korrigiert. Sie führen zu sicht- bzw. hörbaren Ergebnissen oder zu »inneren« Lerneffekten (Aufbau von Kompetenzen) bei den Lernenden. Handlungen haben einen unmittelbaren Ergebnisbezug, d.h. sie sind »zielführend«, sodass bei der Angabe von Handlungen Ergebnisse »mitgedacht« werden. 230

Handlungsorientierung: spezifiziert Interaktionen des Lehr-Lernprozesses aus. Als didaktische Forderung betont sie die äußere *und* innere Selbsttätigkeit der Lehrenden und Lernenden mittels Medien im Lehr-Lernprozess. 97, 120ff.

Handlungsprodukte: die »veröffentlichungsfähigen materiellen, szenischen und sprachlichen Ergebnisse der Unterrichtsarbeit« (Vgl. JANK / MEYER 2002, S. 316). 121

Heinrich-Heine-Institut (Düsseldorf): Hier lagert ein Großteil des literarischen Nachlasses von Rose Ausländer im Original, den die Autorin der Stadt testamentarisch übereignet hat. 6, 11



- Hermeneutik: Die ›Methode des Verstehens‹ (JANK / MEYER, 2002) bezieht sich im Rahmen der Literaturwissenschaft bzw. der Literaturdidaktik auf das Lesen (›Auslegen‹, ›Interpretieren‹) von Texten, sie ist aber darüber hinaus Charakteristikum für die Konzeption, Durchführung und Reflektion von Unterricht und somit eine zentrale (fach-) didaktische Methode. 101f., 247
- hermeneutisch-zyklisch: Charakteristikum des DDP. ›Hermeneutisch‹, weil die textuelle Beschreibung des Konzepts die Kommunikationsgrundlage bildet, die von mehreren Domänenexperten unter verschiedenen Gesichtspunkten gedeutet, kommentiert und modifiziert werden muss. Dieser Diskurs vollzieht sich ›zyklisch‹, d.h. die Domänenexperten treffen sich immer wieder, um das Konzept schrittweise zu ›verfeinern‹, zu ergänzen, zu ändern oder umzustellen. 173, 185f., 210, 227, 250, 252
- hybride Lernarrangements: Lernarrangements bestehen aus verschiedenen Lernangeboten und lernförderlichen Maßnahmen personeller wie (infra-) struktureller Art, in denen alte und neue Medien integriert werden. Die personale Betreuung von Lernenden durch Lehrende kann die gesamte Palette der Kommunikationsvarianten umfassen. (Vgl. KERRES 2001, S. 280ff.). 137, 279, 281ff.
- Hyperfiction: Literarische Anwendung der nichtlinearen Grundidee von Hypertext, bei den Texten sollen Leser ihre Pfade selber aufbauen können, ohne dass bloßer Unsinn durch beliebige Permutation entsteht (Vgl. KEPSEK 1999, S. 282f.). 147
- Hypertext: Text, der über Querverweise mit anderen Dokumenten bzw. mit anderen Bereichen des gleichen Dokuments verknüpft ist (Vgl. SCHNIEDERS 2002, S. 155f.). 127f., 152
- Ideenskizze: flüchtige Notiz, um spontane Einfälle für eine spätere Ausarbeitung festzuhalten bzw. um Gestaltungsvariationen auszuprobieren. 232
- Individualisierung: Orientierung an den individuellen Voraussetzungen und Lernmöglichkeiten der einzelnen Lerner/innen bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen (Vgl. SCHAUB / ZENKE 2002, S. 268f.). 97, 126ff.
- Informationsdesign: Präsentation von Informationen in einem Kontext. 184f.
- inkrementell: Charakteristikum des DDP, da der Prozess zu einem ›Wachsen‹ (d.h. Verfeinern, Ausdifferenzieren) der Produktmodellierung (Anforderungen an LLA) führt. 164, 167
- innere Differenzierung (Binnendifferenzierung / Unterrichtsdifferenzierung): Es wird durch unterrichtsorganisatorische und pädagogisch-didaktische Maßnahmen innerhalb einer heterogen zusammengesetzten, gemeinsam unterrichteten Lerngruppe versucht, die individuellen Voraussetzungen und Lernmöglichkeiten der Lernenden zu berücksichtigen. 126f.
- Integration von Gegenständen, Themen und Methoden des Deutschunterrichts, die sich wechselseitig beeinflussen und den Lehr-Lernprozess konstituieren. Realisiert werden diese Verknüpfungen u.a. durch Medien, die von Lehrenden und Lernenden im Unterricht eingesetzt bzw. verwendet werden. Ziel ist die Konzeption ›hybrider Lehr-Lern-Arrangements‹, bei denen neue und alte Medien bzw. Arbeitsformen im Verbund organisiert und optional angeboten werden (Vgl. KERRES 2001, S. 278). 97, 133ff.
- Interaktion: bezeichnet den Umgang des Lernenden mit den symbolischen Inhalten des Lernprogramms. Sie bezieht sich auf *technische* Eigenschaften des Systems und beschreibt keine *Qualität* des wechselseitigen Agierens und Reagierens zwischen Lerner und System oder Personen. 97, 160f.
- Interaktivität bezogen auf Lehr-Lernprogramme: Häufigkeit und Dimension technisch medierter Aktionen. Der Nutzer ›greift zu‹, ›wählt aus‹, ›blättert‹, ›verzweigt aus Zusatzinformationen‹, ›markiert‹, ›aktiviert‹ und ›schreibt ggf. sogar in den Text hinein‹. 128f., 160f.
- iterativ-validierend: Charakteristikum des DDP. ›Iterativ‹, weil sich der Vorgang des Prüfens, Korrigierens, Modifizierens, Veränderns (im Bereich der Softwareentwicklung wird dabei von Validierung gesprochen) wiederholt und das Konzept so konkretisiert, präzisiert und im Sinne einer ›Handlungslogik‹ stringenter gemacht wird. 185f., 195, 250
- kommunikatives Kleinarbeiten: charakteristisches Merkmal des DDP. Vage, oft emotional ›aufgeladene‹ und schon deshalb interpretationsbedürftige Zielformeln müssen so lange konkretisiert werden, bis ein mittleres Abstraktionsniveau erreicht ist, das einerseits den Zusammenhang zu den Prämissen noch erkennen lässt, andererseits Handlungsorientierungen gibt (Vgl. JANK / MEYER 2002, S. 125f.). 242f.



- Konstruktion: Mediensysteme können als ›Werkzeuge‹ zur ›Konstruktion‹ von Wissen eingesetzt werden. Jedes Medium zur Bearbeitung und Speicherung von Informationen kann als generisches Werkzeug bei Lernaktivitäten Verwendung finden. Informationen können gesammelt, strukturiert, ausgewertet und präsentiert werden (Vgl. KERRES, S. 254). 163f.
- Kopfarbeit: geistige, d.h. sprachlich artikulierte oder als mentale Prozesse ablaufende »Denk-Handlungen« (Vgl. JANK / MEYER 2002, S. 82). 121
- künstlerisches Anregungsmilieu, 86ff.
- L-E-S-E-N: Strukturformel des funktional für Verstehensvorgänge eingesetzten schreibenden Umgangs mit Gelesenem (›heuristisches Schreiben‹) L (=lesen) des Textes, E (=erörtern) erste freie und ungeordnete Aussprache im Sinne der traditionellen hermeneutischen Tradition, S (= schreiben) aufgabengeleitete Schreibaktion der Lernenden, E (= erörtern 2) umfasst die Texterörterung unter Einschluss der entstandenen Eigentexte. N (= nacharbeiten) z.B. eine diskursive Darstellung (= Interpretation – Vgl. FINGERHUT 1997, S. 117). 118f.
- Lautmalerei: Gestaltungsmerkmal Rose Ausländers, bei dem sie durch sprachliche Mittel phonologische Effekte erzielte. 103, 266
- Layoutprototyp: Zur Visualisierung des im Didaktischen Drehbuch (bzw. DSB) beschriebenen Arrangements wurden einzelne Bildschirmseiten, Szenen oder Lernsequenzen *im* Medium grafisch dargestellt. 236f., 253, 275ff.
- Lehr-Lern-Arrangement (LLA): didaktisch motivierte Zusammenstellung von Materialien und Handlungsimpulsen für eine Lehr-Lernsituation, in der Lernende und Lehrende zielorientiert in einem wechselseitigen Prozess von Lernhandlungen und unterstützenden Lehrhandlungen zu Ergebnissen kommen. 8, 105f., 115f., 138ff.
- Lehrhandlungen: situative, zielorientierte Unterstützung bzw. Beratung (›Führung‹) der Lernenden durch Lehrende im unterrichtlichen Interaktionsprozess. 121ff., 245
- Leistungen: funktionale (technische) Merkmale eines implementierten Produkts (LLA), die sich an den (vorher) modellierten (validierten, modifizierten) ›Anforderungen‹ an das Produkt orientieren. Die ›Leistungsbeurteilung‹ erfolgt im Rahmen des DDP durch die Validierung ›interner Prototypen‹ (s.o.) bzw. die Evaluation einer Testversion des Endprodukts in einem ›Soll-Ist-Vergleich‹ von an das Produkt gestellten Anforderungen und den vom Produkt erbrachten Leistungen. 240, 248f.
- Lernakt: Abschnitt einer Lernsequenz, in dem einzelne Lernschritte detailliert beschrieben werden. Strukturierungshilfe in der Forstschrift eines Didaktischen Drehbuchs. 217, 246
- Lernhandlungen: werden durch Lehrhandlungen initiiert, motiviert, unterstützt oder korrigiert. Sie führen zu sicht- bzw. hörbaren Ergebnissen oder zu ›inneren‹ Lerneffekten (Aufbau von Kompetenzen) bei den Lernenden. 98, 121ff., 245f.
- Lernsequenz: beschreiben in einem Didaktischen Drehbuch detailliert ›Handlungsabfolgen‹, die sich auf eine spezifische Lernhandlung beziehen. 216f., 246
- Lesarten: Varianten (Abweichungen) eines Textes, die von Rose Ausländer herrühren. 8, 11, 19, 98
- Manuskript: von Hand geschriebenes Textblatt. 7, 11ff., 26
- Materialien: 1. Im literarischen Nachlass Rose Ausländers vorfindbare Texte ( Fassungen), die die ›poetische Werkstatt‹ konstituieren. 2. Entitätstypen des Didaktischen Drehbuchs, die aus fachdidaktischer Perspektive den Gegenstandsbereich des LLA beschreiben. Lyrische Texte der ›Gedichtwerkstätten‹ sollen in Arrangements jeweils unter bestimmten Zielorientierungen thematisiert werden. 6, 212, 255
- Mediale Textwerkstatt Deutsch: Metapher für das Handlungsmodell computerunterstützter Lehr-Lern-Arrangements. 3, 7f., 97, 99f., 111, 115, 159, 179, 189, 195, 251, 280
- Medienbegriff: das Medium ist *nicht* primär Unterrichtsgegenstand, sondern dient als technisches System zur Unterstützung von Lehr-Lernhandlungen. Es ist ein technisches Hilfsmittel zur aktiven Kommunikation unter kreativen, reflexiven, informativen und appellativen Aspekten. Innerhalb des Systems kann der Computer ›hypermedial‹ eingesetzt werden, weil alle medialen Formen (Text, Grafik, Bild, Fotografie, Geräusch, Musik, gesprochene Sprache, Film, Animation, interaktive Simulation etc.) digitalisiert zur Verfügung stehen können. 97, 167ff.

- Medienkompetenz: Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das Individuum innerhalb einer Medien- oder Informationsgesellschaft benötigt (Bedienfertigkeit, kritische Reflexion, aktive Gestaltung etc. – Vgl. HÜTHER / SCHORB / BREHM-KLOTZ 1997, S.234ff.). 97, 113f., 152, 284
- Mehrdeutigkeit: Möglichkeit für den Leser »verschiedene Sinnkonkretisationen vorzunehmen« (Vgl. SPINNER 2000). 108
- Mehrperspektivität: bezeichnet im Rahmen des DDP die unterschiedlichen »Gesichtspunkte«, unter denen ein Lehr-Lern-Arrangement entwickelt wird (z.B. die des Bildschirmdesigns, der technischen Implementierung, der hypertextuellen Strukturierung des Arrangements unter den Maßgaben fachdidaktischer Kategorien: situativ, integrativ, individuell etc.). Die Mehrperspektivität wird u.a. repräsentiert von den Domänenexperten, die am DDP beteiligt sind. 173
- Methodik: soll im Modell der »Medialen Textwerkstatt« die Art und Weise der Inhaltsvermittlung mittels Medien bezeichnen. Der Methodik-Begriff wird im didaktischen Zusammenhang synonym für »Unterrichtsmethodik« verwendet. 97, 115ff.
- metrische Modifikation: Gestaltungsmerkmal Rose Ausländers, bei dem sie das Versmaß, den Reim oder den Rhythmus eines Wortes, einer Wendung, eines Verses, einer Strophe oder eines Gedichts veränderte. 57f.
- Modul: entspricht einer Lernsequenz und markiert einen Abschnitt innerhalb eines Didaktischen Drehbuchs, um die Lesbarkeit zu erhöhen. Ihm sind wie bei der Lernsequenz die anderen Entitäten zugeordnet, allerdings bezieht sich ein Modul nicht auf einen spezifischen Inhalt, sondern hat »Transfercharakter«, da es in verschiedenen Kontexten an den jeweils spezifischen Lernweg »angedockt« werden kann. 216f.
- Multimedia: Verwendung verschiedener Medien zum Zwecke des Unterrichts, der Unterhaltung oder des künstlerischen Ausdrucks (z.B. Diaprojektor, Schmalfilmprojektor, Wandtafel, Tonbandgerät). Vor dem Aufkommen des Internet umfasste ein »multimediales Lernprogramm« etwa die Einbeziehung von Hypertext, Graphiken, Bildern und sogar Videosequenzen (v.a. auf CD-ROM), mit zunehmend starker Ausprägung interaktiver Komponenten (Vgl. WEIDENMANN 1995). 152
- Nelly-Sachs-Haus: Altersheim der Jüdischen Gemeinde Düsseldorf, in dem Rose Ausländer von 1973 bis zu ihrem Tod 1988 lebte. 54
- Neue Medien: Medien, die mit digitalisierten Verarbeitungsformen neue Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten eröffnen (Internet, Computersoftware, E-Mail etc.). 8f., 160, 281
- Neuschöpfung: Gestaltungsmerkmal Rose Ausländers, bei dem sie aus bestehenden lexikalischen Begriffen Komposita bildete, die über die Semantik der Ausgangswörter hinausweisen. 57f.
- New York: Rose Ausländer lebte mehrmals (1922–26, 1928–31, 1934, 1937, 1939, 1946–65, 1971) in der Metropole an der Ostküste der USA. 74f., 78, 95
- Newsgroup: Öffentlich zugängliches Diskussionsforum im Internet. Hier werden Nachrichten gelesen bzw. veröffentlicht (Vgl. SCHNIEDERS 2000, S. 158). 147
- Notizen: Rose Ausländer führte bei Besuchen bzw. Reisen Notizbücher mit sich. Darin hielt sie z.B. Inhalte aus Telefonaten oder Gesprächen fest, machte Anmerkungen zu Reisestationen, z.B. zu Ortsnamen, Gebäuden, historischen Details oder auch zu Bildern, die sie in Ausstellungen betrachtete. Auch spontane Einfälle zu Wortbildungen, Sequenzen, Versen, Strophen, Motiven etc. versuchte sie möglichst umgehend schriftlich festzuhalten. 11, 13ff., 59
- Offline-Bereich: digitale Produkte, die »Netz unabhängig« zur Verfügung stehen (z.B. CD-ROM). 99, 231
- Online-Bereich: »Umgebungen« (Websites), die im Internet (»World Wide Web« – WWW) zur Verfügung stehen. 99, 231
- phonologische Merkmale: Gestaltungsmerkmale Rose Ausländers, bei denen sie Texte nach klanglichen Kriterien veränderte. 59f., 117
- PISA: Abkürzung für »Program for International Student Assessment«, eine internationale Vergleichsstudie zum Leistungsvermögen von Schüler/innen (durchgeführt 2000, Ergebnispräsentation Dezember 2001), bei der Deutschland im Ländervergleich einen hinteren Rang belegte. Das schlechte Abschneiden führte in der Bundesrepublik zu einer anhaltenden Diskussion (s.o.) über Konsequenzen aus den Ergebnis-

sen der PISA-Studie (z.B. ›Bildungsstandards‹ – Vgl. dazu u.a.: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. Heft 12, Frankfurt 2001). 126, 248, 284, 287

Planungsraster: schematische Darstellung der relevanten Merkmale des ›Handlungsorientierten Unterrichts‹ (Vgl. MEYER 1990, S. 404f.). Im Rahmen des DDP ist ›Planung‹ eine prozessbegleitende Dimension. Der Dreischritt ›Planung – konzeptionelle Umsetzung – Kontrolle‹ ist eine ›Mikrostruktur‹, die sich in Zyklen im gesamten Entwicklungsprozess (›Makrostruktur‹) wiederholt. Im Planungsraster werden vor allem didaktische Ziele und Inhalte fixiert, die als Grundlage für eine weitere Detailausarbeitung dienen. Ziel- und Inhaltsbestimmungen unterliegen Veränderungen in Abhängigkeit von der fortschreitenden Detailausarbeitung. 224, 251, 253, 255

Planungsraster: gibt ersten Überlegungen hinsichtlich der Modellierung eines LLA zu einem ausgewählten Gedicht (bzw. seiner Fassungen) eine Strukturvorgabe. Es dient an verschiedenen Stellen des DDP der Fixierung und Validierung des aktuellen Entwicklungsstandes. 226ff.

poetische Werkstatt: Metapher für das gesamte literarische (Nachlass-) Material‹ eines Autors/ einer Autorin, das im Falle Rose Ausländers aus Notizen, Fragmenten und Fassungen zu Gedichten, aus poetologischen und autobiographischen Äußerungen etc. besteht und die Arbeitsweise des Verfassers dokumentiert. 7, 8, 60, 97, 106, 141, 147, 169, 187, 250

Poetizität: Gradmesser für den poetischen Charakter und Ausdruckswert eines Wortes, Satzes oder einer Sprache im Vergleich zu syntaktischen und inhaltlich gleichen Varianten (z.B. besondere Aufbauformen, Wortwahl, Versmaß, Reim oder sprachliche Bilder – Vgl. von WILPERT, 1989, S. 692). 100

poetologische Äußerungen: Stellungnahmen Rose Ausländers in Briefen, Essays und Interviews, in Kurzprosa und Gedichten, die Aufschlüsse über Einschätzungen der Autorin bezüglich ihrer schriftstellerischen Tätigkeit geben. 11, 33ff., 40, 60

Prägnanz: Aussagekonzentration in lyrischen Texten. 105f.

Prototyping: Im DDP angewandtes Verfahren, bei dem bereits bei der Ideenfindung, später u.a. zur Validierung des DSB, einfache Prototypen als ›Vorab-Versionen‹ eines anvisierten Endprodukts erstellt werden, die nur zur Kommunikation und zu Demonstrationszwecken im Entwicklerteam dienen (›dummy‹ bzw. ›Wegwerf-Prototypen‹). Die beschriebenen Anforderungen im DSB werden in (Teil-)Leistungen des Prototypen umgesetzt und verglichen. Die erzeugten Bildschirmseiten bestehen aus den modellierten Entitäten oder weisen auf spätere Funktionalitäten hin. Prototypen werden ohne großen Programmieraufwand von den Arrangeuren mit den zur Verfügung stehenden Autorenwerkzeugen erstellt. Sie können durch Links direkt mit den entsprechenden Entitäten im DSB verknüpft werden. 8, 178, 200f., 236ff., 251ff., 275ff., 280

Prozessorientierung: Lehren und Lernen wird als (nur teilweise planbarer) Prozess begriffen, der durch Medien unterstützt werden soll. Da beim Lernprozess eine Stringenz oft nicht vorhanden ist, sollte ein Arrangement unterschiedliche auch ›nonlineare‹ Verläufe unterstützen können. 97, 117ff.

Pruth: Fluss, der in den Karpaten entspringt, an Czernowitz vorbei durch die Bukowina fließt und in Rumänien in die Donau mündet. 21f.

Reduktion: 1. Gestaltungsmerkmal Rose Ausländers, bei dem sie Silben, Wörter, Wendungen, Verse oder Strophen gestrichen hat und dadurch u.a. syntaktische Strukturen veränderte. 27, 60, 106, 117  
2. Didaktische Reduktion: Transformation eines Inhalts zu Unterrichtsgegenständen. 173

Requisiten: Die beim Drehen einer Filmszene verwendeten Kleingegenstände, Möbel, Bücher etc.. Im Rahmen eines modellierten Lehr-Lern-Arrangements alles, was im ikonografischen Sinn eine einzelne Entität repräsentiert (Vgl. MONACO 2000, S. 140). 219

Rose-Ausländer-Stiftung (Köln): Vorsitzender ist der Nachlassverwalter Helmut Braun. Die Stiftung fördert die wissenschaftliche Aufarbeitung des literarischen Werks, unterstützt Forschungsprojekte und Publikationen zu Rose Ausländer und anderen Literaten aus der Bukowina, veranstaltet Ausstellungen und Reisen nach Osteuropa. 6, 11, 33

Sadagora (Sadagura): Ortschaft in der Nähe von Czernowitz, in der sich Rabbi Israel Friedmann Mitte des 19. Jahrhunderts auf der Flucht vor den russischen Behörden niederließ. An seinem ›Hof‹ wurde Rose Ausländers Vater erzogen. Er wurde zum Begründer einer der wichtigsten chassidischen Dynastien, die sich über ganz Galizien und die Bukowina bis nach Rumänien verbreitete. 62, 95

- Screendesign: Gestaltung der Bildschirmoberfläche von Software-Produkten oder Internetseiten. 194
- Scribbles: Freihandzeichnungen, die mit hohem Freiheitsgrad z.B. erste Vorstellungen von der Benutzeroberfläche eines computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements visualisieren. 211, 231, 234f., 251
- Selbstzitat: Gestaltungsmerkmal Rose Ausländers, bei dem sie Motive, Wendungen etc. aus früheren Gedichten verwendete. 31, 57, 60
- shared application: ›Gemeinsame Anwendung‹ – mehrere Personen nutzen ort- und zeitunabhängig voneinander die Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten des Computers für eine Kooperation (Vgl. BERGHOFF 1996). 153
- Shoah (hebräisch ›Verwüstung‹, ›Vernichtung‹, ›Katastrophe‹): Die ideologisch vorbereitete und fabrikmäßig durchgeführte Ausrottung von sechs Millionen Juden im nationalsozialistischen Machtbereich von 1933–45. 21, 40, 64, 139
- Software Engineering (SE): programmtechnischer Begriff, der anzeigen soll, dass die Produktion von Computerprogrammen (›Software‹) keine künstlerische Disziplin ist, sondern auf der Anwendung von Ingenieurtechniken in der Informatik basiert. Auch die Produktion digitaler Lernangebote kann unter dem Blickwinkel des SE untersucht werden (Vgl. KERRES, 2001, S. 346ff.). 193, 200
- Spätwerk: Rose Ausländers Spätwerk (ca. ab 1977) ist einerseits charakterisiert von der ›Ohnmacht‹ des Körpers, die ihren Aktionsradius auf ein Minimum (das ›ewige Bett‹) reduziert, andererseits steht der körperlichen Gebrechlichkeit die ›Macht des Denkens‹ gegenüber. Sie ermöglicht Erinnerung, Schreiben (›Zauberworte‹) und damit die eigene Existenz (›Lebenszauber‹) angesichts des nahenden Todes durch die Intensivierung ihrer poetischen Wirklichkeit, durchaus auch mit augenzwinkernden, ernsten und heiteren Selbstbespiegelungen. 7, 31, 51, 57, 60
- Spiel: Bei Rose Ausländer ist der experimentell-spielerische Umgang mit Sprache an vielen ihrer Gedichte zu beobachten und wird an den Veränderungssignaturen auf den Blättern einzelner Fassungen sichtbar. 109
- Sprachkompetenz (Sprachhandlungskompetenz): Fähigkeiten und Fertigkeiten zum kommunikativen Gebrauch von Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben, Rezeption, Interpretation etc. – Vgl. LINKE / NUSSBAUMER / PORTMANN 1996, S. 176). 98
- Struktur-Drehbuch: Beschreibung der Gesamtstruktur eines Lehr-Lern-Arrangements (Navigation, verwendeter Bildkontext, Ikonen bzw. Requisiten und deren Funktionalitäten, Bildschirmaufteilung etc.) in einem separaten Didaktischen Drehbuch. Von anderen Drehbüchern aus konnte auf dieses Dokument verwiesen werden, was eine unnötige Doppelung von Beschreibungen vermeiden half. 219, 226, 262ff.
- Strukturprototypen: schematische Skizzierung der Arrangementstruktur. Funktionalitäten, Verknüpfungen, Hierarchien mussten geklärt und für den Informatiker lesbar notiert werden. 237f., 253, 278
- Strukturskizzen: grafische Darstellungen, die den Aufbau des computerunterstützten LLA hinsichtlich seines Umfangs und seiner Strukturtiefe schematisch visualisieren. 231
- Subjektivität: SPINNER (2000) sieht im Gedicht ›ein Gegenüber für den Autor‹, einen ›Pol einer Auseinandersetzung‹ und bezeichnet das als ›bearbeitete Subjektivität‹, weil mit dem Gedicht das ›Ichsein‹ in ein ›Ichbewußtsein‹ überführt wird. Das stellt die Eröffnung einer neuen kognitiven Dimension dar. 112
- Textbegriff: Im verwendeten Kompositum ›Textwerkstatt‹ bestimmt ›Text‹ den literarischen Gegenstand des zu beschreibenden Lehr-Lernsystems. 97, 100ff., 169
- Textgenese: Entstehungs- bzw. Entwicklungsprozess (›Gestaltung‹) eines Textes, der anhand vorliegenden Materials chronologisch rekonstruierbar ist. 7, 12, 27, 59
- Tool: bedeutet wörtlich übersetzt ›Werkzeug‹ und meint im DDP-Kontext ›Programm‹ (Software). Verwendete Standardtools waren u.a. *macromedia dreamweaver*, *microsoft powerpoint* und *microsoft word*. 281
- Typoskript: mit Schreibmaschine getipptes Textblatt 7, 11, 17ff., 29f., 59

- Überschreiten von (Sprach-) Normen: Bemühen, vorgegebene Grenzen von normierten Ausdrucksweisen bzw. Vorstellungen in der Lyrik zu überwinden. 57f., 110f.
- Umstellung: Gestaltungsmerkmal Rose Ausländers, bei dem sie die Position von Silben, Wörtern, Wendungen, Versen oder Strophen im Text veränderte. 57f.
- USA: Rose Ausländer hielt sich insgesamt über 25 Jahre in den Vereinigten Staaten auf und war zwischenzeitlich amerikanische Staatsbürgerin. 73f., 78
- Validierung: Im SE gebräuchliche Bezeichnung für eine ständige Überprüfung (Kontrolle) der Modellierung eines computerunterstützten Lehr-Lern-Arrangements im DSB im Rahmen des DDP durch unterschiedliche Domänenexperten (Fachdidaktiker, Mediendidaktiker, Bildungsinformatiker, Didaktische Designer etc.). Im Gegensatz zur Evaluation eines ›Endprodukts‹ werden die Beschreibungen des LLA im DSB bzw. (Teil-) Realisierungen des Prototypings *vor* einer Implementierung validiert. 8, 222, 230, 252, 255
- Venedig: eine Art ›spiritueller Heimat‹ für Rose Ausländer, deren subjektive Wahrnehmung für ihr Italienbild prägend wurde und das sie als Bettlägerige in Erinnerungsreisen zu ihrem »Märchen Venedig« idealisierte. 48, 92ff., 98
- Visuelles Design: grafische Gestaltung der Benutzeroberfläche. 184f.
- Weitführung: Initiierung weitergehender individueller Recherchen ausgehend vom zentralen Text eines Lehr-Lern-Arrangements. 130, 139, 163
- Werkgenese: Schriftstellerische Entwicklung eines Autors/ einer Autorin im Laufe der Schaffensperioden, die sich durch an Texten beobachtbare stilistische Veränderungen rekonstruieren lässt. 29
- Werkstatt Lyrik: Forschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (1997-2000), bei dem unter der Leitung von Prof. Dr. Vogel eine Kopie des literarischen Nachlasses von Rose Ausländer unter literarischen und didaktischen Gesichtspunkten ausgewertet wurde. 7, 12
- Werkstattbegriff: Während in Kapitel 1 der Begriff ›Werkstatt‹ als Metapher für die Charakterisierung des poetischen Materials von Rose Ausländer verwendet wird, soll er im didaktischen Kontext die methodische Konzeption des Lernangebots veranschaulichen. 97, 115ff., 143f.
- Werkzeug: alle Medien- und Kommunikationstechniken, von der Wandtafel oder dem Tageslichtprojektor bis hin zu Videokonferenzen und dem Internet, können grundsätzlich als ›Werkzeuge‹ zur Erarbeitung, Sammlung, Aufbereitung und Kommunikation von Wissen genutzt werden (Vgl. KERRES 2001, S. 52). 97, 158f.
- Wiederholung: Gestaltungsmerkmal Rose Ausländers, bei dem sie Silben, Wörter, Wendungen, Verse oder Strophen in einem Gedicht mehrmals verwendete. 57f.
- Wien: 1915 flieht die Familie Scherzer vor den Kriegswirren über Budapest nach Wien, wo die Scherzers bei Verwandten Unterschlupf finden. 74
- Worker: Die am DDP beteiligten Personen. ›Worker‹ bedeutet im Englischen u.a.: »person who works, esp. one who does a particular type of work: *car, factory, office* [...]« (Vgl. Oxford Advanced Learner's Dictionary Of Current English. Oxford 1989, S. 1474). 247, 249f.
- Zielorientierung: Ziele müssen bezogen auf den jeweiligen Gegenstand eines Lehr-Lern-Arrangements präzisiert werden. Die Formulierung von Lernhandlungen dient als Zielkategorisierung, die im weiteren Entwicklungsprozess ›verfeinert‹ werden muss und die Auswahl ›geeigneter‹ Gegenstände bestimmt. Die Operationalisierung sollte kleinschrittig und sehr detailliert erfolgen, damit optionale Anwendungen des Arrangements zielführend bleiben. 97, 114
- Zukunftsbedeutung: die wahrscheinliche Relevanz eines zu vermittelnden Inhalts (z.B. Einsicht, Anwendbarkeit, Übertragbarkeit) im (angenommenen) künftigen Lebenskontext. 131